

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória

João Misael da Silva Brossa

A escola encontra o passado no cinema: “Luz, Câmera... Educação!”

Guarulhos
2018

João Misael da Silva Brossa

A escola encontra o passado no cinema: “Luz, Câmera... Educação!”

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do programa de mestrado profissional em ensino de história (profhistória) da Universidade Federal de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História, Cinema, Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Botelho

Guarulhos

2018

João Misael da Silva Brossa

A escola encontra o passado no cinema: “Luz, Câmera... Educação!”

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do programa de mestrado profissional em ensino de história (profhistória) da Universidade Federal de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História, Cinema, Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Botelho

Prof. Dr. Denilson Botelho

Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Fabio Franzini

Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Aldrin Moura de Figueiredo

Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Álvaro Pereira do Nascimento (Suplente)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

BROSSA, João Misael da Silva,

“A escola encontra o passado no cinema: ‘Luz, Câmera... Educação!’ ”/João Misael da Silva Brossa – Guarulhos, 2018.

Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientador: Denilson Botelho

Título em inglês: The school finds the past at the cinema: “Luz, Câmera... Educação!”

1. Ensino de História 2. Cinema 3. Linguagens 4. Letramento Midiático

5. Autonomia Docente

*Para o meu avô (e melhor amigo)
Manoel Antônio da Silva (in memoriam),
por ter me presenteado com o primeiro
videocassete que tive. Com esse gesto,
me apaixonei por cinema assistindo à
numerosa coleção de fitas que ele
cuidadosamente guardava.*

*Para minha professora de história do
ensino fundamental Zilda, por ter me
despertado a curiosidade pelo passado.*

Agradecimentos

Terminar um trabalho significa, entre uma série de outras coisas, lembrar o caminho percorrido. Assim, agradeço antes de tudo aos 19 professores de história que tive o prazer de conhecer durante esses anos no programa. Com eles, compartilhei alegrias, tristezas, aflições, ansiedades, confraternizações, desabafos, choros, conquistas, e, acima de tudo, aprendizado.

Uma menção especial deve ser feita ao colega de mestrado e companheiro “cruzmalino” André Lírio Cunha, que me ajudou bastante na delimitação do objeto dessa dissertação.

Agradeço, em especial, entre os professores do nosso programa de mestrado, ao irmão que o mestrado me deu, o Professor David Cavalcante. Com seus anos em sala de aula, ele me auxiliou a entender com muito mais competência o caráter social da docência frente a esse turbilhão por que passamos na educação e no país nesses últimos três anos.

Deixo aqui um imenso agradecimento ao meu orientador Prof. Dr. Denilson Botelho pelas horas utilizadas lendo e revisando minuciosamente minha dissertação. Minha turma é a primeira do núcleo UNIFESP do ProfHistória, de modo que estamos todos, professores e mestrandos (ou seria professores e professores?), desbravando novos caminhos na produção do conhecimento. Desta forma, ele tomou o desafio de me orientar nesse mestrado com bastante vontade e competência, motivando-me, mesmo que, sem o saber, em momentos que eu duvidei da minha capacidade de escrita. Relativamente rígido com prazos, mas absolutamente respeitoso frente a minha autonomia e ao modo como conduzi o trabalho, foi um interlocutor de extrema importância no processo. Correndo o risco de soar demagógico, tornou-se referência para mim no que se refere ao ambiente acadêmico e ao modo de lidar com todos os seus aspectos.

Agradeço também a todos os demais professores do programa, em especial ao Prof. Dr. Antônio Simplício de Almeida Neto, coordenador do programa, por responder prontamente a todos os e-mails com dúvidas e angústias, sempre com seu estilo que varia entre a formalidade e a descontração. Quero deixar aqui também um agradecimento ao Prof. Dr. Fabio Franzini pelos apontamentos valiosos no exame de qualificação, além, claro, de toda a simpatia e solicitude. Permitindo-me uma pequena sentimentalidade, ele é o tipo de pessoa que queremos sempre perto da gente. Devo mencionar também a Prof^a Dr^a. Maria Rita de Almeida Toledo, que, com seu jeito sempre incisivo e direto, auxiliou-me a pensar o objeto desta dissertação.

Não posso deixar de agradecer aos professores da minha graduação. O Prof. Ms. Victor Callari, que lecionou, em 2011, a disciplina “História e Linguagens” para minha turma, e, em apenas um seminário, fez-me repensar toda a certeza que eu tinha sobre o “fazer história”, plantando um turbilhão de dúvidas e incertezas sobre a prática do historiador que me foram fundamentalmente valiosas. Exatamente um ano após o fatídico seminário, no último semestre da graduação, na disciplina “História Contemporânea”, desenvolvi uma análise sobre os símbolos de poder no filme “O Triunfo da Vontade”, produzido pelo partido nazista alemão, em 1934, sobre o Congresso do Partido em Nuremberg. Esse seminário fundou as bases do que mais tarde seria o meu interesse de pesquisa. Agradeço também ao Prof. Ms. André Oliva, pelos constantes puxões de orelha (não apenas nas questões metodológicas), ao Prof. Ms. Edson Violin, pelas boas horas de conversa e pelas risadas que compartilhamos juntos.

Não posso me esquecer de uma pessoa que conheci durante minha graduação, o amigo André da Paz. Sem ele, eu jamais teria me formado, e eu, honestamente, não sei qual seria meu futuro sem a presença desse ser humano que é, sem medo de errar, uma das pessoas mais bonitas que eu já conheci nesta vida. Ele sabe do que eu estou falando e de como ele me ajudou. Infelizmente, devido a caminhos que acabam não convergindo, não somos mais tão próximos, mas levo-o comigo todos os dias.

Durante a Pós-Graduação Lato-Sensu que realizei antes do mestrado, dois professores também foram de extrema importância para minha formação e para a solidificação dos meus estudos sobre cinema, história e ensino. Destaco o Prof. Ms. Alexandre Claro Mendes, que sempre buscou um diálogo franco entre o conhecimento acadêmico e seus usos em sala de aula durante os debates que realizamos em suas aulas. Lembro também com afeto do Prof. Dr. Marcelo Campos Tiago, que me orientou no TCC desta pós sobre “Ensino de história e memória traumática”. Entreguei o trabalho quando já cursava créditos no mestrado. Com seu modo calmo e sereno, fez aprimorar o meu olhar sobre as relações passado/presente no cinema, além de sempre me incentivar, mesmo após a conclusão do meu TCC, a seguir estudando as relações entre cinema e ensino de história. Não posso deixar de registrar o trabalho necessário que ele faz como pesquisador sobre o Oriente Médio e seus conflitos, e, honestamente, não vi nenhum outro pesquisador com a competência dele. Registro também que ele é professor da rede municipal de ensino de São Paulo, julgo importante ressaltar isso, frente à natureza do ProfHistória.

Tive professores de história durante meus anos como aluno na educação básica que me despertaram a curiosidade pelo passado e me fizeram querer estudar história. Destaco a professora Zilda, que me ensinou história durante os quatro anos do ensino fundamental em uma cidadezinha chamada Miguel Pereira, de 30 mil habitantes, no Vale do Paraíba fluminense. Ela ainda está na mesma escola, lecionando para o ensino fundamental. Agradeço também a meu professor durante meu 2º ano do ensino médio na rede estadual de São Paulo, o Prof. Raul Vilasboa, que buscou discutir o passado, chamando os alunos para o debate. A gente esperava ansiosamente pela sexta-feira, tínhamos duas aulas seguidas de história.

Também agradeço a todos os colegas de profissão da E. E. Raul Cardoso de Almeida, minha primeira escola e o lugar onde fui mais feliz na educação como professor. Agradecimento especial ao amigo Prof. Júlio Dib, íamos do erudito ao profano em uma frase.

Preciso destacar também meus alunos. Tenho quase sete anos lecionando no ensino básico, e todas as minhas inquietações frente à proposta deste mestrado se devem significativamente aos meus alunos, é com eles que estou todos os dias discutindo passado e presente. Não vou citar nenhum aluno em especial, seria extremamente injusto com os outros. No entanto, preciso agradecer à ex-aluna Prof^a Juliana Moura Niel (sei que ela ainda está cursando a licenciatura em Inglês, mas, como já leciona, uso o “Prof^a”) pela ajuda em escrever o Abstract comigo.

À Prof.^a Marcia Pescuma, que, com seu jeito paciente, revisou esta dissertação. Obrigado por toda a paciência comigo e com minhas ansiedades. Cabe lembrar que ela revisou até mesmo seu próprio agradecimento. Será que ela alterou algo no agradecimento que fiz para ela?

Agradeço também a dois amigos, que, infelizmente, vivem hoje apenas nas memórias e nos ensinamentos que proporcionaram. Douglas Figueiredo e Angela Simas foram amigos para todas as horas, incentivaram-me em momentos de baixa e pediram ombro quando precisaram. Carrego os dois sempre comigo.

A minha irmã Vitória Maria Brossa, adolescente no sentido mais sentimental e passional da palavra, que sempre me apoiou ao modo dela. Colocava a cabeça dentro do meu quarto e perguntava: “tá no mestrado? ”; se eu respondesse que sim, ouvia-se um sonoro “vish” enquanto ela ia corredor afora. Sempre entendi isso como sinal de respeito e até admiração pelo que eu estava fazendo.

A meu pai, Jayme Brossa, técnico em eletrônica, que é muito curioso com tudo. Costumamos chamá-lo de Professor Pardal, ou Macgyver, ele é capaz de consertar qualquer

coisa. Agradeço a ele também porque, nos momentos de desespero, quando meu computador simplesmente se negava a ligar, como num passe de mágica, ele fazia tudo entrar nos eixos.

A minha Mãe, Lúcia Maria Brossa, a mulher mais guerreira que já conheci. Cinquenta e três anos de idade, portadora de marca-passo a dezesseis. Minha irmã tem quinze anos, daí podemos imaginar o problema. Com marca-passo, minha mãe deu à luz a minha irmã com cinco meses e meio de gravidez, quase um mês de UTI até minha irmã ter alta, e esse é apenas um exemplo. Mas por que digo isso tudo? Pelo exemplo, agradeço a minha mãe por sempre me mostrar a perseverança, e, mesmo sem entender muito bem o que eu pesquiso, sempre me dar apoio e comemorar minhas vitórias.

A meu avô Manoel Antônio (*in memoriam*) sou grato por todos os anos em que pudemos conviver. Ele me ensinou muito sobre coisas de grande importância e sobre coisas simples, como amarrar um tênis. Acho que a dedicatória deste trabalho já sintetiza todo o amor que sinto por ele. À minha avó, Lea Maria, 83 anos, que sempre falou com orgulho para quem perguntasse: “meu neto é professor”, agradeço por todo carinho e colo que ela me deu durante todos esses anos e em momentos de dificuldade, incluindo o período deste mestrado. Ela tinha o sonho de ser professora de inglês na juventude, mas eram outros tempos, e ela teve essa oportunidade negada.

Finalizando estes agradecimentos, e com o sentimento de que me alonguei muito, quero agradecer a Denise Santana, minha melhor amiga, minha companheira, minha namorada. Agradeço pela paciência em me ouvir falar sobre este trabalho, ficando empolgado em vários momentos e me tornando chato por horas só falando disso. Agradeço pelo incentivo que Denise me deu durante todo esse processo, seja com palavras ou apenas com um abraço. Agradeço por entender todos os fins de semana que não pudemos passar juntos porque eu tinha que escrever. Enfim, agradeço por vibrar comigo, chorar comigo, rir comigo, pensar comigo, falar comigo, calar comigo... amar comigo.

*Isto não deveria ser um livro. São necessárias
mais do que palavras impressas em uma
página para entender como o cinema
apresenta o mundo do passado
-Robert A. Rosenstone*

RESUMO

Este trabalho analisa as formas como material didático “Luz, Câmera... Educação!”, produzido entre 2008 e 2015, constrói conhecimento sobre o passado em suas propostas de atividades com cinema para as aulas de história. Esse material didático faz parte do subprojeto “O Cinema à Vai Escola”, e é um dos três braços criados pelo projeto “Cultura é Currículo”, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

“O Cinema Vai à Escola” distribuiu às escolas de ensino médio do estado de São Paulo equipamentos e acervo de filmes em formato DVD junto com um material didático de apoio. Esse material, intitulado “Luz, Câmera... Educação!”, desenvolvido entre 2008 e 2015, consiste em quatro cadernos propostos para uso do professor, os quais problematizam o cinema e seus usos na educação, bem como fornecem encaminhamentos de prescrições, com mais quatro conjuntos de roteiros prescritivos avulsos, destacando como os filmes selecionados podem ser utilizados em sala de aula.

O “Luz, Câmera... Educação!” está dividido em várias publicações, e quatro delas, devidamente encadernadas, foram lançadas: os números 1 e 4 do “Caderno de Cinema do Professor”, contendo prescrições de atividades valendo-se de filmes; e o “Caderno de Cinema do Professor” 2 e 3, contendo uma série de artigos e entrevistas sobre os usos e as características do cinema. Os conteúdos das publicações mencionadas, as atividades, os artigos e as entrevistas dirigidas para as aulas de história, especialmente as que têm como foco as narrativas e as atividades sobre o passado, são o objeto desta dissertação.

As percepções de passado criadas por esse grupo prescritivo são ponto central deste trabalho, uma vez que suas propostas de atividades buscam construir conhecimentos sobre o passado valendo-se de filmes. Logo, a relação criada entre passado e presente nas atividades baseando-se nos filmes prescritos constitui o eixo principal do presente trabalho.

Aliado a isso, refletir sobre os usos e desusos do cinema nas aulas de história compõe esse eixo central apresentado, buscando não apenas formas, mas propostas para os usos do cinema na prática docente, tendo como foco a autonomia docente, o letramento midiático e as problemáticas envolvidas nos usos comuns do cinema na educação.

Palavras-chave: Ensino de História, Cinema, Linguagens, Autonomia Docente, Letramento Midiático.

ABSTRACT

This research analyses the ways in which the didactic material "Luz, Câmera... Educação!", produced between 2008 and 2015, builds knowledge about the past in its proposed cinema activities to history lessons. This didactic material belongs to "O Cinema Vai à Escola", being one of three sub-projects created by the "Cultura é Currículo" project, from São Paulo State Education Department.

"O Cinema Vai à Escola" was the sub-project that provided a collection of DVD films, the DVD equipment and the didactic support material to São Paulo State High School's schools. This material, entitled "Luz, Câmera... Educação!", had its development between 2008 and 2015, consisting of four notebooks for teacher's use that discuss the cinema and its uses in education, as well as provide forwarding prescriptions, with a range of more than four independent prescription scripts, pointing out how the films that were chosen can be used in the classroom.

The "Luz, Câmera... Educação!" project is divided into a wide range of publications, in which four of them, properly binded, were released: numbers 1 and 4 of "Caderno de Cinema do Professor", containing prescriptions of activities that uses films; and numbers 2 and 3 of "Caderno de Cinema do Professor", containing several articles and interviews about the cinema's characteristics and uses. Among the content of the above-mentioned publications, the activities, articles and interviews directed to history lessons, especially those that have the narratives and activities about the past as the focus, are the object of research of this dissertation.

The past perceptions created by this prescriptive group are the key point of this research, as its activities suggestions seek to build knowledge about the past using films. Hence, the built relations between past and present in the activities that are based in the prescript films forms the main point of this research.

In addition, to reflect on cinema's usage and non-usage in history lessons compose this main point, seeking not only ways, but also suggestions to cinema's usage in the teaching practice, having the teacher autonomy, the media literacy and the problems concerning common cinema's usage in education as the focus.

Keywords: The Teaching of History, Cinema, Languages, Teacher Autonomy, Media Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.12
CAPÍTULO 1– O cinema como representação de passado	p.16
1.1 O Cinema Vai à Escola: “Luz, Câmera... Educação!”.....	p.17
1.2 Cinema/Problema em suas Narrativas sobre o Passado.....	p.20
1.3 O Filme como Ilustração em Sala de Aula.....	p.25
CAPÍTULO 2 – As prescrições fílmicas para as aulas de história	p.29
2.1 O Ato de Prescrever e a Autonomia Docente.....	p.29
2.1.1- Formas de Prescrever no “Luz, Câmera... Educação!”— Comandos Ativos e Comandos Reflexivos.....	p.31
2.1.2 - A Materialidade das Prescrições.....	p.33
2.2 Uma Análise Metodológica dos Filmes Prescritos.....	p.35
2.2.1- “Luz, Câmera... Educação!” Problematizando o Cinema: Caderno de Cinema do Professor 2 e 3.....	p.36
2.2.2 - O Passado nos Filmes como Ilustração: Prescrições Anacrônicas.....	p.42
2.2.3 - O Filme Análogo com o Passado: Prescrições Insatisfatórias na Relação com o Passado.....	p.49
2.2.4 - O Filme e o Passado em Sintonia: Prescrições Satisfatórias na Relação Passado/Presente.....	p.56
CAPÍTULO 3 – O filme em sala de aula: autonomia e letramento midiático	p.63
3.1 Autonomia da Prática Docente.....	p.63
3.2 Tudo é Válido para Ensinar Alguma Coisa?.....	p.66
3.3 Letramento Midiático.....	p.68
3.4 Filme e o Ensino da História: um Apelo ao Método.....	p.70
CONCLUSÃO	p.73
REFERÊNCIAS	p.76
ANEXO	p.78

INTRODUÇÃO

O cinema cria nas pessoas uma gama enorme de sentimentos; é uma forma de arte e cultura jovem, tendo completado recentemente seu primeiro centenário. Mesmo com toda essa juventude, o cinema tornou-se algo construtivamente natural a todos, mesmo os menos aficionados por ele certamente saberiam apontar o filme mais marcante que já assistiram.

Desta forma, filmes acabam por construir e alterar percepções de realidade naqueles que os assistem, criando uma imersão que acaba servindo de filtro, no senso comum, ao olhar que as pessoas têm sobre as questões triviais da vida. Logo, filmes que, deliberadamente, estão colocados no passado, ou que trabalham com uma narrativa sobre o passado, também criam percepções sobre aquilo que já não é. Assistir a um filme épico de Segunda Guerra, como *Até o Último Homem*, ou um drama investigativo medieval, como *O Nome da Rosa*, ou até mesmo uma biografia brasileira, como *Getúlio*, desperta comumente naquele que o assiste um sentimento de “janela para o passado”, construindo no senso comum ares de verdade nas imagens reproduzidas.

Claro que essa percepção é construída pela própria característica do cinema, uma vez que os personagens, imersos na narrativa, ganham ares de isenção frente à atuação profissional colocada na tela.

Nas aulas de história, o cinema acaba entrando nessa perspectiva puramente sentimental, na qual professores fazem uso das películas para “ilustrar” o passado e reforçar falas que já vêm prontas e fechadas nos currículos e materiais didáticos. Esse caráter de isenção do cinema acaba dando valor a esse conteúdo trabalhado e o “legitima”. Então, a escola acaba por reforçar esse olhar que o cinema cria no senso comum.

Este trabalho é parte de um mestrado profissional em ensino de história, e sua diretriz central é trazer problemas e inquietações que nós, pesquisadores do programa, temos frente à nossa prática. Então, para caracterizar o surgimento mais específico do objeto, preciso abrir um parêntese e explicar um pouco sobre minha formação e minha atuação como docente e sobre como elas influenciaram na delimitação do tema e desse objeto. Escrevo isso também com o intuito de, no futuro, caso esse trabalho caia nas mãos de alguém que esteja realizando um estudo sobre “história do ensino de história” ou “história da pesquisa em ensino de história”, e tenha acesso, invariavelmente, ao acervo de dissertações do Profhistória, que esse pesquisador compreenda o modo como enxergo particularmente minha pesquisa e como entendo minha posição e formação no tempo em que escrevo este trabalho.

Tenho vinte e seis anos no momento em que finalizo esta dissertação, neste ano de 2018. Cursei licenciatura em História entre 2010 e 2012, em uma instituição privada na capital do estado de São Paulo, durante o período em que a licenciatura foi reduzida a três anos de duração. As graduações privadas (especialmente as de três anos), de forma habitual, têm um caráter mais tecnicista, de formação direta de professores. Durante esses três anos, em uma formação meio na contramão do que se fazia costumeiramente, meus professores tinham em mente que, para ser um bom professor, era preciso dominar o método de forma completa, e não ser apenas um repetidor de conteúdos, na velha perspectiva de que ser professor e pesquisador são inseparáveis. Penso que sou um sobrevivente da graduação em três anos, muito por mérito dos meus professores.

Nessa graduação, o estudo das linguagens dentro da história sempre foi um alicerce central. Professores com pesquisas e trabalhos envolvendo literatura, cinema, quadrinhos, televisão, pintura, música e uma gama enorme de outras linguagens, permearam minha formação como historiador. O cinema tornou-se então, já na graduação, um ponto de interesse meu.

Durante esses anos, pude estabelecer relações entre minha vivência em sala de aula como aluno pensando o cinema e a história e os estudos acadêmicos que desenvolvi, no período, sobre o tema. Aos poucos, cinema e sala de aula, considerados pelo prisma dos estudos entre cinema e passado, começavam a se desenhar como uma preocupação de pesquisa e de prática docente.

Ainda na faculdade, no último semestre em 2012, comecei a lecionar na rede estadual de São Paulo como contratado. Durante esse período de trabalho, tomei contato com um projeto chamado “O Cinema Vai à Escola”. Uma quantidade significativa de DVD’s, enfileirados na sala do coordenador, estavam prontos para serem usados pelos professores. Junto deles, estava o “Luz, Câmera... Educação!”, material didático que acompanhava as mídias físicas e propunha atividades utilizando esses filmes. Ao ler esse material, utilizei alguns aspectos dele, e outros, que me pareceram problemáticos, deixei de lado.

Segui minha carreira, deixei de dar aulas como contratado na rede estadual por uma questão material, o baixo salário, e, em 2014, entrei na rede privada, lecionando na escola pela qual, até hoje, sou contratado. Desde então, venho trabalhando os usos do cinema com meus alunos na chave de desconstrução dessa percepção de “janela para o passado”. Durante o período, junto com os alunos — uma vez que a prática educativa é dialógica —, fui aprimorando métodos, caminhos e práticas na construção desse saber, exercendo sempre

minha autonomia como docente na análise diagnóstica dos alunos, no procedimento a ser empregado e no resultado das propostas.

Em 2016, ingressei no mestrado profissional. Foi o primeiro programa que me contemplou como professor/pesquisador. Como leciono desde o final da faculdade, pensar pesquisa e sala de aula desconectados é impossível, logo, o ProfHistória leva em consideração aquilo que na sala de aula me desperta inquietação.

Logo, estudar as relações entre cinema, passado e sala de aula tornou-se caminho justo a seguir. Então, tomei contato, novamente, depois de alguns anos, com o “Cinema Vai à Escola” e seu material prescritivo, o “Luz, Câmera... Educação!”, que conhecia como professor da rede estadual.

Faço esse retrospecto pessoal, pois é justamente de uma demanda nascida da prática docente e de como ela foi se articulando durante os anos no magistério que nasceu este trabalho. Ter como objeto o “Luz, Câmera... Educação!” e seus encaminhamentos para as aulas de história utilizando filmes é mais do que simplesmente analisar, em um recorte específico, uma coleção de livros didáticos específica, é uma reflexão sobre a própria prática docente e as formas como ela se vale de filmes na construção de conhecimento, tornando-se pertinente em um mundo cada vez mais midiático. Logo, entender as várias formas de utilizar filmes em sala de aula de história, partindo de um objeto específico, é mergulhar dentro da nossa própria prática como professor.

Frente a isso, a divisão dos Capítulos desta dissertação respeita o caminho percorrido pela minha formação e por minha prática em sala de aula.

O Capítulo 1, intitulado “O cinema como representação de passado”, apresenta o objeto de estudo desta dissertação e faz uma análise do filme como construtor de uma narrativa sobre o passado, assunto que se relaciona ao primeiro momento da minha formação na graduação, cujo processo criou as bases para o entendimento entre o cinema e a história. Esses filmes não tem nenhum compromisso com o passado, mas valem-se dele para construir uma narrativa que, ao fim e ao cabo, deve render-se às lógicas de mercado e à indústria cultural, que transforma e é transformado pela sociedade. Rosenstone e Ferro criam os alicerces teóricos na relação entre cinema e história neste Capítulo, enquanto Williams entra no diálogo, com um debate sobre as relações diretas entre cinema e sociedade.

O Capítulo 2, “As prescrições fílmicas para as aulas de História”, busca, após a discussão do primeiro Capítulo, a análise direta do objeto, justificando a seleção temática dos três grupos prescritivos, bem como a análise direta das atividades prescritas, em diálogo com

os artigos e entrevistas relacionadas com cinema e educação, também presentes no “Luz, Câmera... Educação!”. Dessa forma, tal análise se faz presente, no segundo momento da minha atuação/formação docente, quando tomei contato com “O Cinema Vai à Escola” e seu material prescritivo “Luz, Câmera... Educação!”, durante os anos em que lecionei no Estado.

O Capítulo 3, intitulado “O Filme em sala de aula: Autonomia e Letramento Midiático”, respeita o terceiro momento destacado, em que, investido da minha autonomia docente, busquei estabelecer métodos e práticas de utilização do cinema e nas aulas de história. Valendo-se de Tardiff e Freire para discutir a autonomia do docente no processo de aprendizagem, o Capítulo busca uma reflexão entre essa autonomia e os estudos baseados na ideia de “letramento midiático” e sua importância. É um Capítulo propositivo, como requerimento do programa de mestrado profissional em ensino de história (ProfHistoria), que busca muito mais refletir sobre a prática do historiador em sala de aula do que receitar cinema em atividades.

Sem mais delongas, seguimos para a discussão do primeiro Capítulo, com o intuito de que esta dissertação se torne valiosa e não fique apenas guardada em algum repositório físico ou digital, mas que possa servir de reflexão sobre as práticas docentes e os materiais didáticos utilizados no ensino de história com o uso do cinema.

CAPÍTULO 1 – O cinema como representação de passado

A utilização do cinema como prática educativa na educação brasileira está longe de ser uma novidade. Já em 1929, o diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal decretou a utilização do cinema em todas as escolas primárias para fins pedagógicos¹. Ainda nesse período, em 1929, foi realizada a Exposição de Cinematografia Educativa, em que os debates acerca do cinema e seus usos na educação levantaram uma proposição importante: “Formas de combater e atenuar os maus efeitos causados pelo cinema comum” (OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Esses “maus efeitos” do cinema na prática educativa, já em 1929, apresentam-nos uma preocupação com as apropriações que são feitas sobre o que se representa na tela desde aquela época, tornando essa questão um dos alicerces desta dissertação, um debate que não é novo, o qual, há 89 anos, configurava-se como uma preocupação entre os educadores.

Naturalmente, o que, em 1929, entendia-se como “maus efeitos” não é o que, na atualidade, em 2018, entende-se. Entretanto, há tempos, a preocupação com os usos e a maneira como o cinema cria percepções de realidade nas pessoas é ponto de discussões entre educadores.

Tomo essa proposição feita lá em 1929 sobre esses “maus usos” do cinema como uma motivação ao olhar de que maneira os filmes estão hoje, 2018, construindo representações e percepções ilustrativas nas pessoas, de forma que a simples narrativa, sem entender seus pormenores e sua natureza intencional, criam noções, em certa medida, descabidas sobre o reflexo de mundo apresentado nas telas.

Isso não é, de forma alguma, uma crítica aos filmes em si. Todo filme é fruto de um trabalho artístico, com posições político-ideológicas traçadas, e, evidentemente, não pode ser demonizado por isso, e, ao fim e ao cabo, todo filme tem como função final fornecer entretenimento para o expectador. No entanto, olhar essas agendas político-ideológicas e o modo como o filme constrói uma narrativa específica sobre o assunto de que trata é fugir desses “maus usos” que tomo por motivação, é tentar entender o cinema em certo aspecto de plenitude, respeitando, metodologicamente, o “fazer” empregado nas telas.

O material didático “Luz, Câmera... Educação!”, nessa perspectiva, apropria-se do cinema como recurso didático, direcionando o filme para a construção de um conhecimento

¹ NOMA, Amélia K; PADILHA, Augusta; TERUYA, Teresa K. Anais do I Congresso Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano. Maringá, PR: UEM/DTP/DFE, 2004.

específico. Dentro dessa ótica, olhar os usos e desusos do cinema prescrito para a sala de aula é de importância significativa.

A proposta central que nos interessa aqui são aqueles filmes prescritos para construir conhecimento sobre o passado, e, de modo intencional, direcionados para as aulas de história. Tendo essa questão em mente, lançamos o olhar diretamente sobre o objeto e suas relações com o passado.

1.1 O Cinema Vai à Escola: “Luz, Câmera... Educação!”

O material didático “Luz, Câmera... Educação!” faz parte do subprojeto “O Cinema Vai à Escola”, e é um dos três braços criados pelo projeto “Cultura é Currículo”, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

O “Cultura é Currículo” deriva em três propostas de ação desenvolvidas dentro dos parâmetros curriculares vigentes na política educacional estadual. Como base de objetivos na sua construção, o “Cultura é Currículo” apresenta:

- Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.
- Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.
- Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular. (FDE. 2008)

Nessa perspectiva objetiva, as três propostas que derivam do “Cultura é Currículo” são: “Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola”, “Escola em Cena” e “O Cinema Vai à Escola”. Todas as três seguem, em alguma medida, as propostas objetivas do “Cultura é Currículo”, cujos objetivos apresentados são caracteristicamente abertos e relativamente rasos, dando autonomia para cada um dos três projetos trabalharem essas “diversificações nas situações de aprendizagem” de maneira autônoma.

O que nos interessa neste trabalho é “O Cinema Vai à Escola”, que distribuiu às escolas de ensino médio do estado de São Paulo equipamentos e acervo de filmes em formato DVD junto com um material didático de apoio. Esse material, intitulado “Luz, Câmera... Educação!”, teve seu desenvolvimento entre 2008 e 2015, consistindo em quatro cadernos destinados ao professor, os quais problematizam o cinema e seus usos na educação, bem

como fornecem encaminhamentos de prescrições², com mais quatro conjuntos de roteiros prescritivos avulsos, destacando como os filmes selecionados podem ser utilizados em sala de aula³.

A proposta central do projeto é multidisciplinar, em que as prescrições têm por natureza contemplar uma gama de disciplinas dentre aquelas que compõem o currículo do Ensino Médio. Dessa forma, cada prescrição indica diretamente os usos dos filmes para várias disciplinas.

Dentro dessa proposta multidisciplinar do “Luz, Câmera... Educação!”, um grupo prescritivo salta aos olhos, por ter como foco os encaminhamentos e recomendações indicadas, dentre várias disciplinas, também para as aulas de história do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo, dentro do “Caderno de Cinema do Professor” números 1 e 4 e dos roteiros fílmicos avulsos produzidos posteriormente, divididos entre as caixas 3, 4, 5 e 6 do projeto, mais especificamente, dentro daqueles filmes que trabalham em sua narrativa o passado, e é esse grupo prescritivo que nos interessa nesta dissertação.

As percepções de passado criadas por esse grupo prescritivo que foi recortado, a ser discutido no Capítulo 2 de maneira mais cuidadosa, criam atividades e propostas para o trabalho com o filme em sala de aula que tem o passado como alicerce.

Aqui, precisamos fazer um adendo a essa escolha. A proposta principal de “O Cinema Vai à Escola” e seu material de apoio didático, o “Luz, Câmera... Educação!”, não têm como preocupação central a responsabilidade metodológica nos estudos sobre o passado retratado nos filmes. É característico que os temas destacados para serem trabalhados entram no campo dos temas transversais⁴ e são explicitamente apresentados como as temáticas a serem trabalhadas nos filmes, sendo esses temas transversais parte integrante dos PCN’s⁵.

Mesmo que os estudos sobre o passado não sejam o foco das preocupações do “Luz, Câmera... Educação!”, quando as prescrições que usam filmes com narrativas sobre o passado utilizam essas representações de um tempo que não é mais, criam percepções, impressões e pontos de vista sobre a temática que o filme busca trabalhar; logo, direcionam os olhares dos

² Uso o termo “prescrições” porque se nota uma determinação quanto ao modo como se deve desenvolver a abordagem do filme, no sentido de receituário mesmo. O objeto apresenta formas de trabalhar com o filme, estabelecendo discussões a serem realizadas pelo docente, preestabelecendo certos aspectos da análise do filme. Veja-se este exemplo: “Na cena final do extermínio (1h27min), por exemplo, após uma trilha nervosa e angustiante, há um momento de silêncio absoluto, quando a imagem se fixa na porta da câmara de gás. Discuta as sensações que esse tipo de elaboração fílmica pode provocar no espectador” (IN: Roteiro – Caixa 3 – O Menino do Pijama Listrado, p.3).

³ As mídias físicas em DVD foram distribuídas nas escolas estaduais de São Paulo.

⁴ Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

professores de história e das demais disciplinas que, eventualmente, estejam apontadas para os usos do filme com narrativas sobre o passado.

Com essa problemática em mente, a questão metodológica dos usos e desusos que são feitos do passado nas telas é um ponto fundamental, uma vez que o filme é construído de maneira intencional e direta, característica do seu processo de formação, desde a construção do roteiro, passando pela produção executiva, pelos atores, pelos enquadramentos e todos os demais aspectos que a linguagem cinematográfica tem em sua natureza.

Pensando dessa forma, o “Luz, Câmera... Educação”, em seus encaminhamentos para as aulas de história construindo conhecimento sobre o passado, exige refletir sobre: de que forma o cinema é tratado dentro da rede pública do estado de São Paulo; de que maneira a produção cinematográfica ali prescrita se preocupa com um contexto pessoal do aluno; o que preside as escolhas que definem a presença e a ausência de determinados filmes (em seus aspectos técnicos: nacionalidade da produção, diretores, temas tratados); como o cinema é utilizado e problematizado enquanto documento de trabalho para o professor/historiador dentro das prescrições, tanto no “caderno de cinema do professor” quanto nos roteiros avulsos do projeto “Luz, Câmera... Educação!”, bem como nos textos teóricos e nas entrevistas dos Cadernos de Cinema do Professor 2 e 3.

Os usos que as prescrições fazem do passado apresentado nos filmes e o modo como os filmes se apropriam desse passado são ponto central a ser analisado. Para olharmos as prescrições sob esse aspecto, é necessário refletirmos incisivamente sobre como esses filmes constroem essas representações, colocando em diálogo uma série de discussões feitas sobre a temática para entendermos a complexidade da questão e, novamente, examinar, no Capítulo 2, como as prescrições usam (ou abusam) da condição desses filmes que retratam o que já não é.

Logo, pensar o “Luz, Câmera... Educação” em seus encaminhamentos para as aulas de história exige refletir sobre: de que maneira a produção cinematográfica ali prescrita se preocupa com um contexto pessoal do aluno; o que preside as escolhas que definem a presença e a ausência de determinados filmes (em seus aspectos técnicos: nacionalidade da produção, diretores, temas tratados); como o cinema é utilizado e problematizado como documento de trabalho para o professor/historiador dentro das prescrições no “caderno de cinema do professor” e nos roteiros avulsos do projeto “Luz, Câmera... Educação!”

⁵ Parâmetros Nacionais Curriculares.

1.2 Cinema/Problema em suas Narrativas sobre o Passado

Nas últimas décadas, a pesquisa histórica foi, aos poucos, incorporando suas fontes em diversas linguagens, para além daquelas escritas tradicionalmente aceitas. Dentre estas “novas linguagens”, destaca-se a cinematográfica. O cinema passa cada vez mais a ser visto, do ponto de vista histórico, como um gênero estético que pode trazer inúmeras questões e problematizações a respeito dos processos históricos.

O uso do cinema como documento nos estudos sobre o passado foi ponto de discussão desde seu nascimento, sofrendo resistência quanto a sua pertinência dentro da história. Marc Ferro (1976, p. 200) nos alerta para o fato de o cinema ter nascido depois do surgimento da história como ciência, no século XIX, quando a história já tinha hierarquizado suas fontes, fazendo com que o cinema não estivesse no rol dos documentos a serem transformados em monumentos.

Em relação ao poder de influência do cinema, ele cria e rearranja as percepções de realidade que o espectador tem frente ao mundo que o cerca; entendemos o cinema como construção humana direta e intencional, fruto de uma interação com as tecnologias que proporcionam a existência dessa linguagem. No entanto, olhar essa relação entre a tecnologia e a sociedade, esta como simples fruto de uma condição tecnológica, implica uma espécie de determinismo tecnológico.

Ao olhar a tecnologia (o cinema é fruto da invenção do cinematógrafo no final do século XIX) como construção humana, Williams estabelece uma crítica ao determinismo tecnológico, na qual, de acordo com esse conceito:

“[...] As novas tecnologias são descobertas por um processo essencialmente interno de pesquisa e desenvolvimento, que define as condições para a mudança social e o progresso. O progresso, em particular, é a história dessas invenções que “criam o mundo moderno”. Os efeitos das tecnologias, diretos ou indiretos, previstos ou imprevisíveis, seriam o resto da história. A máquina a vapor, o automóvel, a televisão e a bomba atômica construíram o homem moderno e a condição moderna” (WILLIAMS, 2016, P. 26)

Dessa forma, o determinismo tecnológico ignora o próprio processo histórico de construção dessas tecnologias, sendo elas resultado de uma demanda dos hábitos e costumes de um contexto social específico, produzidos com uma forma de transmissão cultural específica que tem a intencionalidade de se inserir nesse contexto social, sendo esse contexto a causa dessas novas tecnologias.

As inovações tecnológicas utilizadas para a realização dos filmes (efeitos especiais, câmeras com cada vez mais qualidade na captura de imagens, escolhas das trilhas sonoras utilizadas, etc.) não falam isoladamente. Um estudo que considere apenas essas inovações acaba criando um olhar “progressista” do cinema, uma vez que definimos as produções por suas melhorias técnicas. Nessa lógica, olhar o filme em diálogo com a sociedade que o produz e a qual o assiste é fundamental, caso contrário, o estudo sobre o filme acaba caindo em uma análise determinista da tecnologia do cinema, percebendo, como pontuou Williams, um falso efeito de progresso pela simples inovação tecnológica, excluindo o coeficiente humano da própria construção da obra cinematográfica.

Buscar uma análise das intenções dos usos do cinema é um estudo que extrapola as questões superficiais. Williams, ao problematizar a forma como os meios de comunicação dialogam com o espectador, levanta uma série de questionamentos que têm como base os estudos da “intenção”, levantando um caminho metodológico de perguntas seminais que se devem fazer ao documento: “Quem diz o quê, como, para quem, com qual efeito e com que propósito?” (WILLIAMS, 2016, P. 130). A exclusão dessa intenção (caracterizada na citação por “propósito”), ao olhar meios de comunicação como o cinema, faz parte de um modelo social que abstrai processos sociais e culturais, conferindo um aspecto homogêneo a todas as sociedades e suas particularidades, conferindo normalidade e legitimidade a qualquer análise que exclua a intencionalidade.

Frente a essas perguntas e à questão da intencionalidade trazida por Williams, Rosenstone é mais incisivo e apresenta um caráter direto dos filmes e seu propósito, dialogando com as representações ali estão contidas, direcionando seu olhar para filmes que têm sua narrativa ambientada no passado:

[...] E o cinema, ora, é apenas entretenimento, uma distração dos assuntos sérios da vida, um dos lugares a que vamos para tentar fugir dos problemas sociais e políticos que enchem as páginas dos nossos jornais e daqueles livros de história. É claro, a história de alguns filmes se desenrola no passado, mas são romances, histórias simples de mocinhos, vilões e belas heroínas. Aquilo não tem nada a ver com o mundo sério de acontecimentos e desdobramentos descrito nos livros. Os filmes servem para criar uma reputação para diretores e astros e gerar dinheiro para os produtores. Para eles, a história é mais uma ferramenta para vender ingressos. (ROSENSTONE, 1997, p. 15)

Ao mesmo tempo, essa intencionalidade da produção cinematográfica é voltada para o lucro que o filme pode gerar; em *blockbusters*, produzidos pela indústria de Hollywood, três

deles chegaram a bater dois bilhões de dólares de arrecadação no mercado global⁶. A intencionalidade cria um efeito que pode não ser proposital, mas que cria uma narrativa sobre um evento específico no passado, seja buscando construir narrativas sobre protagonistas ou coadjuvantes. Essa narrativa cria um efeito naquele que assiste, à medida que carrega traços das mãos que o fizeram; o cinema é “Um fenômeno que se transformou rapidamente em um excelente meio para dominar corações e mentes, criando e manipulando evidências, elaborando uma realidade que quase nunca coincide objetivamente com o processo histórico que pretende traduzir” (NOVOA, 2012, p. 35).

Julgo que o “quase nunca” utilizado por Nóvoa deveria ter uma palavra a menos ao se referir à objetividade com o processo histórico que pretende traduzir. Um filme que utiliza o passado para construir sua narrativa nunca irá coincidir, objetivamente, com o processo histórico que pretende produzir. Vou um pouco além nessa relação, nenhum trabalho, seja ele acadêmico, jornalístico, cinematográfico, um *videogame*, um quadrinho ou qualquer outra linguagem que faça uso do passado irá coincidir, objetivamente, com o processo histórico que se pretende tratar. Todos esses trabalhos passam por mãos humanas no presente, fazem uso de um tempo que não é mais, cada qual fazendo uso e criando e reconstruindo olhares sobre o passado que é fruto de suas intencionalidades. Penso, por vezes, que um trabalho clássico acadêmico de história, falando, por exemplo, sobre o autoritarismo do governo Floriano Peixoto na Primeira República brasileira, tem traços diretos da relação que o historiador que o escreveu tem com o autoritarismo. Claro que isso é feito com método e com base historiográfica para tal, mas o olhar que se terá sobre o tema passa, de qualquer modo, por essa relação individual e interna de quem sobre ele escreveu.

Importante destacar o que Sousa observa, num diálogo com esse “quase nunca” apresentado do Nóvoa:

Um filme que constrói sua versão de uma história carrega em si a tensão entre a inventividade de seus autores/produtores e as limitações impostas pelas normas e convenções. Com a diferença básica de que os discursos históricos transmitidos por uma película não têm qualquer compromisso teórico-metodológico com a história enquanto ciência academicamente instituída. (SOUSA, 2015, p. 75)

O filme não tem compromisso teórico-metodológico com a história, não é possível colocá-lo em uma comparação com a produção acadêmica, a qual segue pressupostos

⁶ “Avatar”, filme de 2009, distribuído pelos estúdios FOX, ocupa o primeiro lugar, com US\$ 2.700.000.000; “Titanic”, filme de 1997, distribuído pelos estúdios Paramount, ocupa o segundo lugar, com US\$ 2.187.500.000; “Star Wars: o Despertar da Força”, filme de 2015, distribuído pelos estúdios Walt Disney Motion Pictures, ocupa o terceiro lugar, com US\$ 2.068.200.000.

Fonte: < <http://www.boxofficemojo.com/alltime/world/> > (Data de acesso: 04 mar. 2018).

metodológicos; logo, como discutido, esse “quase nunca”, mais uma vez, caracteriza-se como “nunca”, visto que não é essa a preocupação direta dos filmes, e é impossível que isso se travista-se em imagens que sejam fruto de ação direta humana.

No entanto, é preciso empregar o olhar sobre como esses filmes, mesmo sem essa preocupação com a fidelidade à historiografia, criam narrativas e percepções sobre o passado. Tais filmes constroem uma representação de passado que, invariavelmente, constrói conhecimento sobre esse passado no espectador, além de serem pautados pelo potencial de difusão e rentabilidade que podem ter nas bilheterias mundo afora, e é esta uma das preocupações a serem tomadas ao analisar as narrativas fílmicas; reforço, uma das preocupações, não a única.

A questão do tempo em relação à sociedade também é ponto ativo ao olharmos o cinema que tem suas narrativas no passado, como apresenta Carvalho:

Assim, os filmes só têm significado quando relacionados a uma prática social de uma dada época. Isto porque nenhuma produção cinematográfica está livre dos condicionamentos sociais de sua época. A imagem é histórica, na medida em que ela é produto do seu tempo e carrega consigo, mesmo que de forma inconsciente para quem a produziu, os sentimentos, as paixões, os interesses, os sofrimentos, os conflitos, que permeiam as lutas sociais. (CARVALHO, 2003, p.185)

Logo, pensar a percepção pessoal das mãos que trabalham na construção do filme não pode estar desassociado do seu tempo e da prática social do tempo em que o filme é produzido. Desse modo, é justo pensar que, ao se olhar o cinema, cria-se uma necessidade prioritária de olhar a relação entre o indivíduo, sua prática social e sua postura frente à sociedade em que ele está temporalmente inserido. Em poucas palavras, e considerando a base fundamental da história como ciência, olhar o cinema como produção humana, como documento histórico, é, dentro do que nos foi apresentado pelos Annales na década de 40 do século XX, de forma mais incisiva, por Marc Bloch (2001, p.24) invariavelmente, estudar “o ser humano no seu tempo”

Essa percepção da relação pessoal e social que se tem ao se construir uma narrativa ou estudo sobre o passado não pode ser ignorada. Saliba dá essa dimensão para o trabalho do historiador ao usar essa fonte quando cita Jean Mitry; ele apresenta essa condição do cinema como produto humano de forma categórica, dizendo que:

“O mais importante no cinema é o fato de as imagens da tela terem sido colocadas lá por alguém... Com isso, ele queria fazer referência à necessidade que temos de delinear, em quaisquer situações e sob os mais variados ângulos ou suporte técnicos, *como os filmes (ou as imagens) são produzidos* (MITRY)” (SALIBA, 2004, p.119)

Tendo em vista essa intencionalidade na produção do cinema como produto da ação humana, Morin nos apresenta o carácter sentimental do cinema, o qual só se faz real na medida em que passa pelo olhar do espectador, quando ele:

[...] reflecte a realidade, mas, mais do que isso, comunica-se com o sonho. É que todos os testemunhos nos asseveram: e são precisamente esses testemunhos que formam o cinema, que nada é sem os espectadores. O cinema não é a realidade, pois que todos no-lo dizem. (MORIN, 1970, p.14)

Assim, o cinema cria uma gama gigantesca de elementos formados a partir da memória, uma vez que os próprios indivíduos que roteirizam e produzem o filme carregam uma bagagem sobre o tema tratado, e que, quando assistido pelo espectador, tem a capacidade de ressignificar a memória do indivíduo; assim, a narrativa do filme entra em choque direto com as percepções do espectador.

Impossível pensar a representação do passado nas telas sem pensar nessas intencionalidades discutidas aqui, com esses recuos intencionais no tempo a fim de criar uma narrativa fílmica. Frente a esses recuos, Sousa apresenta:

Também há filmes que se utilizam de um recuo ao passado para construir seus enredos, e constroem cenários, paisagens, gestos e falas que pertencem a uma temporalidade distinta daquela em que o filme foi produzido. Constroem assim discursos históricos não factuais, a partir de enredos ficcionais.

E há produções cinematográficas especificamente preocupadas em retratar, ou tematizar, fatos históricos. Podem ser chamados então de “filmes históricos” os que constroem discursos históricos específicos, que fazem, tomando novamente a referência de Marc Ferro (1992), uma análise fílmica da história. (SOUSA, 2015, p.73-74)

Esses dois modos de tratar o passado no cinema apresentam uma distinção que hierarquiza os processos e acontecimentos históricos, em que o primeiro tipo de filme, mesmo com um recuo temporal e anacrônico, uma vez que nele, segundo a fala de Sousa, não há preocupação com a temporalidade, não teria uma preocupação factual de história. Nessa perspectiva, o segundo tipo de filme cria uma narrativa que, de acordo com Sousa, tem discursos históricos específicos e uma preocupação com a temporalidade direta. Ora, qualquer filme que faça um recuo temporal, preocupado com anacronismos ou não, constrói narrativas e saberes sobre esse passado nos espectadores.

Nesse pensamento, não existiria, portanto, diferença entre os dois tipos de tratamento do passado. Mesmo que o filme recue ao passado sua narrativa, para construí-la pautada em anônimos, os quais representam, em alguma medida, um grupo ou tipo de pessoa delineada nesse passado, esse filme cria representações e impressões de passado, assim como aqueles filmes que buscam discutir, intencionalmente, processos históricos traumáticos, ou que

apresentam rupturas em determinado contexto histórico. Dessa forma, ambos os tipos de filme fazem, e tomo também a referência de Ferro, uma análise fílmica da história.

Com as questões aqui apontadas em mente, destaco o levantamento feito por Carvalho:

Para interpretarmos o filme na esfera do olhar de quem produz é necessário fazermos algumas perguntas, tais como: por que o diretor e o produtor envolveram-se com o tema? Para qual questão eles buscam chamar a atenção? Qual o enfoque dado a essa questão? Também é necessário captar a estruturação do filme e a perspectiva de abordagem de quem o produziu. Qual a intenção na produção do filme?[...] (CARVALHO, 2003, p. 186)

No que se refere ao filme que apresenta um recuo ao passado, Carvalho ainda levanta outros olhares que, aliados aos já apresentados, precisam ser feitos:

Para os filmes que retratam o passado, é preciso não só fazer uma leitura à luz do período em que eles foram produzidos, como também levar em conta questões contemporâneas, que estão presentes na sua representação. Um filme de época pode ser analisado tanto sob os aspectos que dizem respeito à época em que ele foi produzido, quanto sob os aspectos concernentes ao presente, sobre os quais se quer chamar a atenção, utilizando-se do passado. Ele pode, assim, transformar-se num instrumento de leitura de nossa própria época. (CARVALHO, 2003, p. 187)

Essa relação entre o passado e o presente nos filmes que recuam ao passado para construir suas narrativas, em qualquer tempo, exige os cuidados do olhar que o presente tem sobre esse passado, considerando-se, como discutido, a maneira como os indivíduos que estão colocados no seu tempo dialogam, frente à sua prática social e à sua sociedade, na construção desse passado, o qual constrói identidade e memória no presente sobre os próprios indivíduos, aqueles que escrevem e aqueles que assistem.

1.3 O Filme como Ilustração em Sala de Aula

Considerando que a indústria cinematográfica, em suas mais variadas linhas, vem atingindo uma quantidade maior de pessoas, a problematização do cinema como produção cultural é fundamental para a formação do estudante dentro da sala de aula, na medida em que esses indivíduos estão expostos a essas produções cinematográficas por todos os lados.

Pressupor o cinema como ilustração ou como produção cultural encaminha dois olhares distintos sobre o documento. A mera ilustração dá uma dimensão de reconstrução do tema que o filme está trabalhando, sem a preocupação em historicizar a produção cinematográfica.

Abud apresenta, de modo direto, as formas como os usos ilustrativos do cinema em sala de aula apresentam-se em uma maneira coadjuvante, dentro de uma lógica relativamente tradicional escrita da educação:

O documentário e os filmes de época ou históricos têm, para a maior parte dos professores que utilizam a filmografia em sala de aula, o mesmo valor didático de um texto de um livro de História. O filme é mais utilizado como um substituto do texto didático ou da aula expositiva, ou é ainda considerado uma ilustração que dá credibilidade ao tema que se está estudando. (ABUD, 2003, p.189)

Quando Abud apresenta esses dois pontos referentes aos usos do cinema em sala de aula, evidenciam-se os problemas inerentes às formas de seus usos. No primeiro caso, quando essa forma de uso aponta para o filme com o mesmo valor que se dá ao livro de história, constitui-se um certo ideal de veracidade creditado, ainda que erroneamente, aos textos escritos. O papel aceita tudo, assim como as telas de cinema; logo, se o livro didático já é repleto de escolhas intencionais, que passam pelos variados currículos e diretrizes do Ministério da Educação até os autores e as editoras do livro, as quais têm uma preocupação voltada para o mercado e as cifras que o livro pode alcançar, o filme também passa pela mesma problemática de intencionalidades e da preocupação com sua rentabilidade, e, desse modo, como já amplamente discutido, também não pode construir “verdades”.

O segundo ponto apresentado por Abud, mais incisivo, é quando o filme aparece como substituto do livro didático, ou da aula expositiva, sem qualquer diálogo com outros materiais. Se o livro constitui noções de verdade frente ao que nele está escrito, quando se ilustra, na linguagem cinematográfica, determinado contexto, constroem-se anacronismos e teleologia, dando a ideia de que o filme, assim como o livro didático é encarado, abre uma janelinha para o passado de onde poderíamos, através dessa máquina do tempo apresentada nas telas, observar a totalidade dos eventos os quais o filme pretende representar. Logo, Abud (2003, p. 191) conclui que “À semelhança da produção escrita, a fílmica tem sido, com muita frequência, utilizada como uma ilustração que sustenta a análise do professor, garantindo aos alunos que a fala do professor é verdadeira”

Um exemplo clássico dessa dimensão teleológica e anacrônica se faz ao colocarmos frente a frente filmes sobre a Guerra do Vietnã. Apresento aqui dois deles que constroem olhares diferentes sobre a guerra, *Os Boínas Verdes* (de 1968, dirigido, produzido e protagonizado por John Wayne) e *Apocalypse Now* (de 1979, produzido e dirigido por Francis Coppola). Ambos os filmes têm sua temática ambientada na guerra, no entanto, *Os Boínas*

Verdes tem um olhar positivo sobre a interferência estadunidense na guerra, ao passo que *Apocalypse Now* cria um ambiente de barbárie.

Considerando a ambos por um olhar ilustrativo, como uma reconstrução fidedigna da guerra, uma pergunta simples é feita: qual dos dois “reconstitui” o contexto histórico? Incorreríamos, invariavelmente, em anacronismos e reforçaríamos ideias construídas historicamente sobre a guerra do Vietnã. Por sua vez, considerando os filmes aqui apresentados pelo viés da produção cultural em sua relação com a história, a resposta mais acertada sobre esse questionamento é que ambos contribuem para compreender o contexto histórico, mas nos contextos dos seus tempos (1968 e 1979) e sobre o olhar que cada um tem, dentro do seu tempo, acerca da guerra do Vietnã, bem como com toda a bagagem de intencionalidade trazida por todos os participantes do processo de produção.

Esse binômio estabelecido, como uma espécie de hipótese, ao pesquisarmos a utilização do cinema pelos professores de história (usando o cinema como ilustração ou contextualizando o filme como produção cultural), é a linha central da proposta metodológica aqui apresentada, a qual é problematizada por Napolitano em um dos textos direcionados aos professores no projeto “Luz, Câmera... Educação!”:

O filme pode ser utilizado como um incremento de determinado conteúdo disciplinar, previsto nos parâmetros curriculares. Aliás, tradicionalmente, esta é a forma mais comum de tratamento do cinema em situações escolares. Vale registrar que o filme como “ilustração”, incremento e reforço de um conteúdo curricular, com exceção do ensino de línguas estrangeiras, não é a forma mais adequada, metodologicamente falando, de se utilizar o cinema na escola, embora possa ser a mais comum. Mudar essa perspectiva é tarefa de cada um de nós envolvidos com essa linguagem na sala de aula. (NAPOLITANO, 2009, p. 19-20)

Ainda problematizando esse binômio, Napolitano apresenta elementos que podem contribuir para fomentar um outro olhar dos professores sobre o uso do cinema nas aulas de história. Nesse caso, seria necessário “perceber como as pessoas do passado são representadas. Perceber diferentes visões da História. Desenvolver noções de pesquisa histórica valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes”(NAPOLITANO, 2004, p.24). Logo, Napolitano reforça sua crítica à simples ilustração no uso de filmes em sala de aula, tornando-se necessária a compreensão de toda a complexidade da obra cinematográfica, visto que se trata de um produto da ação humana. O autor defende, assim, a necessidade de historicizar o cinema enquanto recurso didático, buscando levar o aluno a entender, historicamente, como o cinema constrói uma narrativa que expressa a forma como o presente constrói uma determinada imagem acerca do passado.

Frente a essa questão dos usos do cinema em sala de aula, o Capítulo 3 desta dissertação apresentará, embasado em toda a discussão metodológica sobre como “Luz, Câmera... Educação! ” Prescreve os filmes, presente no Capítulo 2 desta pesquisa, uma proposta metodológica sobre os usos e abusos do cinema nas aulas de história. Fazer essa reflexão é olhar o cinema não apenas em sua natureza, mas observar como a representação cinematográfica pode ser usada de modo competente e metodologicamente assertivo no dia a dia do professor em seu *habitat*, a sala de aula.

CAPÍTULO 2 – As prescrições fílmicas para as aulas de história

2.1 O Ato de Prescrever e a Autonomia Docente

O verbo “prescrever” tem uma gama enorme de significados e usos na língua portuguesa; quando transita para o complemento de forma direta, significa “determinar”, “preceituar”, por exemplo: o médico que prescreve uma receita para o paciente, o nutricionista que prescreve uma dieta, o diretor prescreveu as funções dos professores. Já quando usamos esse verbo como intransitivo, ele apresenta outro significado, o de “expirar”, por exemplo: a sentença judicial prescreveu, o prazo de entrega desse trabalho já prescreveu.

Em ambos os casos, o uso do verbo “prescrever” vem com um significado de imposição, de definição, de dar uma ordem ou uma determinação para que se cumpra uma prática, um comportamento ou um hábito. Essa carga impositiva trazida pela palavra não pode ser vista sem estar ligada, de alguma forma, a uma relação direta de poder, uma vez que quem prescreve o faz para alguém e com alguma intencionalidade.

O uso do termo “prescrição” que nos interessa aqui está vinculado à concepção de receituário, em virtude dos encaminhamentos de usos que o “Luz, Câmera... Educação!” prescreve para as aulas dentro do recorte estabelecido. Esses encaminhamentos apresentam formas de trabalhar com o filme, estabelecendo discussões a serem realizadas pelo docente e preestabelecendo certos aspectos da análise do filme. Logo, não podemos perder a dimensão impositiva do ato de prescrever atividades, uma relação de poder cada vez mais usual nos manuais do professor que acompanham os mais variados materiais didáticos enviados para as escolas, uma prática realizada pelos órgãos públicos, e, no caso específico do “Luz, Câmera... Educação!”, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Essa relação de poder estabelecida no ato de prescrever atividades para o professor está aliada a uma concepção do professor como técnico que aplica um conhecimento produzido por peritos, encarando-o como um ventríloquo que reproduz aquilo que lhe é prescrito. Esse caráter tecnicista está ligado à percepção daqueles que pensam a educação, em sua prática do fazer em sala de aula, caracterizada de várias formas: em projetos como o “Luz, Câmera... Educação!”, na forma dos diversos currículos empregados em municípios e estados, na forma de livros didáticos em conjunto com o manual do professor. Essa dimensão torna-se mais forte frente ao que vem se discutindo, hoje, com o estabelecimento da nova BNCC⁷, que pretende unificar os currículos do país inteiro. Essa forma tecnicista de olhar a prática

⁷ Base Nacional Comum Curricular.

educativa acaba despojando o docente da sua subjetividade e da sua autonomia, excluindo o fato de que o professor estabelece práticas com sentidos que ele mesmo lhes dá (TARDIF, 2002, p. 230).

Paulo Freire busca um outro olhar sobre essa questão e estabelece uma crítica a essa atividade docente tecnicista, apresentando uma preocupação com o rigor metodológico em relação ao fazer em sala de aula:

[...] É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a apreender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 2017, p. 26-27)

Tomo essa “curiosidade epistemológica” apresentada por Freire como o ato de fomentar, de compartilhar com o aluno o processo de construção do conhecimento valendo-se do método. No caso específico do ensino de história, tal curiosidade consiste em historicizar as fontes trabalhadas (sobretudo os filmes, dentro da preocupação desta pesquisa), de modo que o aluno tenha contato com o “fazer história”, sem o qual, como o autor comenta, “não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Essa dimensão é aprofundada, posteriormente, pelo autor:

Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. [...] É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. [...] Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível à pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 2017, p. 28)

Logo, essa dimensão busca dar ao professor o protagonismo na construção do saber que ensina. Considerando, em especial, as aulas de história e o objeto desta pesquisa, trata-se de olhar as formas como o ato de prescrever os filmes para a sala de aula, em seus encaminhamentos voltados para a construção de um conhecimento sobre o passado, passa pelos modos como as prescrições dialogam com essa autonomia docente, além de passar, invariavelmente, pela análise dos usos e desusos do método analítico de representação fílmica pela história.

Ao considerarmos o uso do cinema em prescrições (como no “Luz, Câmera... Educação!”), é possível identificar um gatilho para atividades que não estão diretamente vinculadas ao cinema como linguagem, mas sim a usos que a simples narrativa do filme (dando caráter de verdade, de janela para a realidade e para o passado) pode ter para construir

percepções e conhecimentos, deixando de lado toda especificidade do filme como produção artística/cultural.

Dessa forma, não se propõe um “letramento midiático”, um conceito que vem da ideia de “letramento” no sentido de alfabetização. Mais que o aprendizado de códigos, o letramento midiático requer não apenas um acesso às mídias, mas “uma análise das relações entre os meios de comunicação, a cultura popular e o controle social por meio da manipulação ideológica” (MOCELLIN, 2009, p. 34).

Essa ideia de “letramento midiático” envolve “principalmente, a capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas em tudo que lemos, ouvimos e assistimos” (MOCELLIN, 2009, p. 35), as quais não são contempladas pelas prescrições, em que há apenas uma proposta ilustrativa que se faz fora do escopo da produção cinematográfica.

Com essas questões em mente, analisando em profundidade a construção das prescrições para a sala de aula, e, ainda, com um foco mais objetivo, as prescrições fílmicas do “Luz, Câmera... Educação!”, uma preocupação impositiva se evidencia: a maneira como os filmes que representam o passado está prescrita, em atividades e reflexões que constroem um conhecimento sobre esse passado e impõem certa interpretação que acaba por influenciar toda a relação que os atores do processo educacional têm sobre o filme e sobre o passado que ele representa.

2.1.1 Formas de Prescrever no “Luz, Câmera... Educação!” — Comandos Ativos e Comandos Reflexivos

As formas de prescrever, dentro da educação, moldam as narrativas a respeito dos temas prescritos. Esse molde faz-se presente à medida que as escolhas daquele que prescreve norteiam a discussão ou a exposição de maneira parcial; as presenças referentes ao que se trabalhar em determinado tema e relativas às ausências daquilo que não se faz presente na discussão são ponto ativo na prescrição.

Esses atos de prescrever apresentam formas específicas que têm finalidades diferentes quando direcionam o trabalho docente, apresentando comandos que conduzem para práticas distintas, e é possível, por meio delas, analisar as percepções não apenas pelo tema trabalhado, mas também analisar como tais prescrições entendem o trabalho do professor em sala de aula.

Dessa forma, podemos destacar dois comandos específicos dados pelas prescrições do material pedagógico “Luz, Câmera... Educação!”, comandos estes que, conforme discutido, moldam as narrativas dos filmes e de seus usos como instrumento didático. Levando em conta as aulas de história, esses comandos de filmes que têm sua narrativa ambientada no passado criam, de modo efetivo, representações do passado tanto no docente como no aluno, que é o objetivo final das prescrições.

Os comandos ativos utilizam uma forma de prescrever que direciona cada passo da atividade proposta, apresentando o gatilho com base no filme, que é o alicerce do comando, passando pelas medidas propositivas, pelos modos de como estabelecer o que está prescrito, e direcionando o ponto de chegada que os alunos devem alcançar como a expectativa de sucesso do comando. Essa forma de prescrever estabelece uma representação direta sobre o passado, uma vez que apresenta todos os passos da construção na relação entre a representação cinematográfica e o tempo passado.

Uma forma diferente de prescrever faz-se presente nos comandos reflexivos, nos quais o gatilho alicerçado no filme também está presente, mas as proposições da atividade têm um caráter mais abrangente, apresentando uma proposta de discussão sem alcançar, necessariamente, um ponto de chegada, não tendo, por definição, uma expectativa de sucesso. Embora a forma reflexiva de prescrever também crie representação sobre o passado, o ponto de chegada daquilo que está prescrito segue em aberto, o que daria, indiretamente, várias possibilidades de construção de conhecimento referente ao tempo passado.

Em ambos os casos, como discutido anteriormente, a autonomia do professor é preterida. Embora os comandos ativos apresentem um controle maior sobre a ação docente, uma vez que prescrevem a expectativa de sucesso, os comandos reflexivos também mostram essa característica, porque desestimulam o professor a proceder a uma análise autônoma apoiado em sua própria prática e subjetividade no trato com a linguagem cinematográfica, visto que direcionam, por meio desses comandos, os usos da fonte em questão.

Esses filmes prescritos no “Luz, Câmera... Educação!” que têm sua narrativa ambientada no passado, e, por consequência, criam representações sobre o passado, apresentam uma gama enorme de possibilidades de análise. A análise direta das formas de prescrever aqui explicitadas perpassam por um alicerce central, em que é possível “perceber como as pessoas do passado são representadas, perceber diferentes visões da História. Desenvolver noções de pesquisa histórica, valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes” (NAPOLITANO, 2004, p.24), em suas presenças e ausências, em seus

modos e métodos, é o fio condutor das análises das prescrições em suas representações de passado. Essas representações criam noções de passado, uma vez que apresentam, em sua narrativa, características desse tempo “que já não é”, trazendo-o ao presente do espectador que o assiste. Assim, olhar essas representações e suas análises é pensar esse tempo “que já não é” trazido para o presente, em um diálogo dialético indissociável.

2.1.2 A Materialidade das Prescrições

A divisão física das prescrições é feita em áreas que estabelecem desde o destacamento da produção técnica dos filmes prescritos até curiosidades sobre o filme, englobando indicações bibliográficas e outros filmes da mesma temática. (ANEXO 1)

As prescrições iniciam sempre com o nome do filme em português, seguido do nome na língua original, em caso de filmes estrangeiros, destacando, na sequência, o gênero no qual o filme se enquadra e apresentando a duração total, em minutos, do filme, seu ano de lançamento, a nacionalidade da produção e a classificação etária indicada. Em seguida, a ficha técnica apresenta ao professor o diretor do filme, o roteirista, o produtor, o diretor de fotografia, o diretor de montagem, a direção de arte, o responsável pela trilha sonora e o responsável pelo figurino. O elenco aparece em seguida, destacando os nomes dos atores e os respectivos personagens que interpretam no filme.

Um breve resumo do filme, intitulado, sempre, como “O Filme”, segue a leitura das prescrições. Esses resumos, por si sós, já dão a direção pela qual a leitura e as atividades prescritas irão seguir, destacando aspectos que serão tratados nas proposições de atividades. Um campo destinado às “curiosidades” segue logo na sequência, onde a prescrição discrimina prêmios recebidos pelo filme, receptividade do filme pelo público, algumas críticas que foram feitas, apontamentos, em casos de roteiro adaptado de livros, quadrinhos, ou outro tipo de linguagem, e outros detalhes específicos de cada filme.

Na área intitulada “Algumas possibilidades de trabalho com o filme”, escrita em letras maiores e com mais destaque, a prescrição apresenta as “áreas curriculares” nas quais o filme pode ser empregado, discriminando, assim, quais matérias são pertinentes no trabalho com o filme, além de um destacamento genérico de quais temas serão tratados pelos encaminhamentos das prescrições⁸.

⁸ Os temas giram em torno de destacamentos genéricos, como: ética, pluralidade cultural, cultura de massa, desigualdade, preconceito, etc.

As “Orientações preliminares” apresentam, de forma mais direta, o contexto dos filmes, mostrando as possíveis formas de sua exibição, destacando o melhor momento de exibí-los para os alunos, girando em torno da possibilidade de apresentar os filmes antes ou depois de se trabalhar o tema narrado por ele em sala de aula, como pode ser visto na prescrição contida na Caixa 3, *O Menino do Pijama Listrado*⁹:

“O filme poderá ser utilizado, a critério do professor, antes ou depois de trabalhar em sala de aula com temas relacionados à ascensão do nazi-fascismo e a Segunda Guerra Mundial. Desse modo, pode-se solicitar aos alunos que façam tanto uma pesquisa prévia sobre esse contexto histórico, quanto buscar extrair do filme, partindo dos conhecimentos que já possuem, características gerais sobre o tema, cujo aprofundamento poderá ser feito na sequência dos trabalhos.”¹⁰

As “Atividades”¹¹ configuram-se como a parte propositiva de modo direto. Esse campo tem densidade de conteúdo maior e está voltado, efetivamente, para prescrever atividades utilizando os filmes como recursos didáticos. Nesse campo, os comandos ativos e os comandos reflexivos dão forma à prescrição, os quais são o foco da análise aqui proposta.

Embora não se configure como uma regra, em alguns casos, o campo “Atividades” contém subtemas específicos que direcionam as propostas de atividades, como é o caso da prescrição do filme *Matar ou Morrer*¹², em que o campo de “atividades” aparece subdividido em “A expansão da fronteira americana”, “As cidades do ‘Far West’”, “A ferrovia”, “Um quaker” e “A era McCarthy”¹³.

A prescrição finaliza seus apontamentos com uma área intitulada “Para saber mais”, na qual livros, documentários, entrevistas e outros produtos derivados ou relacionados ao filme prescrito são apontados. Em alguns casos, esses apontamentos vêm em uma última área, apresentada como “outros filmes”.

Tendo essas dimensões da materialidade, da natureza das prescrições e das formas de prescrever aqui apresentadas, a análise das prescrições que têm sua narrativa voltada para o passado será estabelecida por uma divisão temática, agrupando os temas em propostas de atividades que têm olhares distintos na construção do passado nos filmes. Os três grupos temáticos apresentam maneiras distintas de pensar o que “já não é” relacionado ao que está representado nas telas.

⁹ 2008 Título original: “The Boy on the Stripped Pyjamas” – Direção e roteiro de Mark Herman – baseado no livro homônimo de John Boyne, 2006.

¹⁰ Caixa 3 “Luz, Câmera... Educação!” – O Menino do Pijama Listrado - p. 2.

¹¹ Em algumas prescrições, o campo “Atividades” aparece como “Sugestões de atividades”.

¹² 1952 Título original: “High Noon” – Direção de Fred Zinnemann, roteiro de John W. Cunningham e Carl Foreman – baseado em “The Tin Star”.

2.2 Uma Análise Metodológica dos Filmes Prescritos

Tendo problematizado o cinema como construtor de conhecimento sobre o passado no Capítulo 1 desta pesquisa, além de seus usos em sala de aula, e, ainda, tendo-se caracterizado as prescrições em sua natureza e em suas formas, adentramos, de maneira mais incisiva, nos encaminhamentos prescritivos dados pelo “Luz, Câmera... Educação!”. Olhar cada uma das 34 prescrições em sua relação direta com a arte aparente do cinema acarretaria a necessária busca por um estudo profundo sobre cada um dos 34 filmes, o que acabaria tornando a leitura uma coleção de análises de filmes, tendo um olhar do cinema como documento histórico.

Com essa problemática em mente, daremos um passo mais além, ou melhor, vamos levantar o capô do carro e analisar de que forma as engrenagens estão conectadas, e não apenas olhá-lo andando pela rodovia. Vamos olhar de que forma as prescrições relacionam os filmes com os tempos sujeitos a ele, ou seja, de que forma elas articulam o passado com o tempo presente, do momento de produção desses filmes (tempos que podem ser os mesmos ou não), criando, assim, uma percepção de passado no nosso tempo presente, valendo-nos dessa relação, na qual as características da linguagem cinematográfica manifestam essas percepções.

Essa não é, de fato, a preocupação principal do “Luz, Câmera... Educação!”, como apresentado no Capítulo 1 desta pesquisa, mas, em alguma medida, essa relação, presente ou não nas prescrições, torna-se ponto-chave dos estudos do passado tendo o cinema como documento.

Mesmo que a relação entre o cinema e o passado não seja uma diretiva central desse material, o “Caderno de Cinema do Professor 2” apresenta quatro artigos que problematizam o cinema como produção cultural direta e intencional, bem como suas linguagens específicas¹⁴. No “Caderno de Cinema do Professor 3”, seis entrevistas e um depoimento são apresentados¹⁵, todos eles voltados para a prática docente ou para o cinema como produção cultural humana.

¹³ Caixa 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Matar ou Morrer, p.2-4.

¹⁴ Cinema: experiência cultural e escolar (Marcos Napolitano). A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor (José Cerchi Fusari). Uma história do cinema: movimentos, gêneros e diretores (Eduardo Morettin). A linguagem cinematográfica (Eduardo Ramos).

¹⁵ Uma com o crítico de cinema Inácio Araújo (“O complexo mundo do cinema”), uma com o ex-diretor do museu Lasar Segall Carlos Magalhães (“Cinema: passado e presente”), duas com os diretores Anselmo Duarte (“Fazer um filme é como contar uma história num bom bate-papo”) e Eduardo Coutinho (“Encontros e mediações de um filme”), duas com os professores da rede estadual, ambos historiadores, Sandra Haddad (“O cinema como prática educativa”) e Godofredo Bonadies (“Cinema e escola: olhar, descobrir, ensinar”), e, por fim, o depoimento de Walter Lima Jr., professor de cinema da UFRJ.

Com essa dimensão, fica claro que a linguagem cinematográfica enquanto construção humana está direta ou indiretamente vinculada à produção desse material didático; logo, torna-se imprescindível, dentro da análise metodológica aqui proposta, começar olhando esse material para colocá-lo frente a frente com as diretivas datadas pelas prescrições.

Em um segundo momento, e tendo essa dimensão metodológica já explicitada aqui, é possível dividir as 34 prescrições em três grupos, partindo-se do recorte estabelecido nas prescrições, de filmes que retratam em suas narrativas um tempo anterior ao século XX. A medida para essa divisão estabelece-se no modo como a relação entre o passado e o presente está dialogada dentro das prescrições fílmicas.

A seguir, analisaremos as prescrições nesses três grupos. O primeiro grupo, “O passado nos filmes como ilustração: prescrições anacrônicas”, contém 20 prescrições e encaminha os filmes como reconstrutores de passado e ilustrativos de conteúdos alheios a eles, já estabelecidos e consolidados. O segundo, com 11 prescrições, intitula-se “O filme análogo com o passado: prescrições insatisfatórias na relação com o passado”. O termo “análogo” aparece com significado de “semelhante”, porém de origem distinta, e faz referência às prescrições que entendem haver uma diferença entre o filme e o passado, mas que buscam pontos de convergência entre eles para criar lógicas, por vezes ilustrativas, por vezes problematizantes, mas sem dialogar diretamente com o filme como produto humano, filho de um tempo específico. Por fim, contendo três prescrições, o último grupo, apresentado como “O filme e o passado em sintonia: prescrições satisfatórias na relação passado/presente”, contém as prescrições que dialogam de forma metodologicamente coerente com a história e seus estudos sobre o passado (Tabela da divisão completa no ANEXO 2).

Sem mais demora, lancemo-nos ao “Luz, Câmera... Educação!” de forma concreta, com a intenção de que seja um exercício conjunto entre autor/leitor sobre os usos que o cinema tem e seus problemas dentro das aulas de história da educação básica.

2.2.1 “Luz, Câmera... Educação!” Problematizando o Cinema: Caderno de Cinema do Professor 2 e 3

Como já discutido, a relação direta entre o passado e o presente, nos filmes, não é preocupação específica das prescrições. No entanto, os “Caderno de Cinema do Professor” 2 e 3 apresentam reflexões teóricas sobre cinema e educação que trabalham a relação

passado/presente característica das representações cinematográficas, de modo que estão, em alguma medida, dentro do escopo de trabalho do “Luz, Câmera... Educação!”.

Duas dessas reflexões atravessam essa dimensão em suas problemáticas: uma é o artigo teórico do “Caderno de Cinema do Professor 2”, intitulado “Cinema: experiência cultural e escolar”, escrito por Marcos Napolitano; a outra, uma entrevista contida no “Caderno de Cinema do Professor 3”, que é, de fato, um relato de prática do professor de história da rede estadual de ensino Godofredo Bonadies, intitulada “Cinema e escola: olhar, descobrir, ensinar”.

Vale ressaltar que esse material é parte do projeto “Luz, Câmera... Educação!”, voltado para os professores da rede estadual de ensino de São Paulo, e se faz acompanhar das prescrições fílmicas.

O artigo de Napolitano inicia sua argumentação caracterizando o filme por sua natureza, como uma produção intencional, direta e influenciada dos sujeitos que a elaboram:

“[...] Todo filme, ficção ou documentário, é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. Isso implica afirmar que todo filme documental não é a representação direta da realidade, e que todo filme ficcional não está desligado da sociedade que o produziu. O trabalho escolar com o cinema deve ter em vista esta natureza da representação e da encenação cinematográficas.”¹⁶

Essa dimensão apresentada por Napolitano problematiza o cinema como construtor de verdade, sobretudo nos filmes que são encarados como produtores de verdades, no caso dos documentários. Essa sociedade que produz tais filmes deveria, assim, ser preocupação central do professor em sala de aula, uma vez que o filme carrega, invariavelmente, marcas de seu contexto. Indo um pouco além, se a sociedade que o produziu está distante do tempo presente, é imperativo olhar como essa sociedade, no passado, criou suas narrativas em seu contexto social, anexando a essa marca de contexto uma marca temporal, também indelével.

Seguindo o texto, Napolitano apresenta outra característica da forma fílmica:

“Outra premissa importante é entender o cinema como uma linguagem artística, com suas regras de expressão, aparatos técnicos, gêneros e estilos, tradições narrativas. Um filme, ficcional ou documental, não se resume ao seu tema (a história contada) ou ao texto verbal que veicula (na forma de diálogos, narrações em off ou legendas). Mais importante é a maneira como se aborda e conta a história veiculada pelo filme e em que situações fílmicas os diálogos e textos verbais estão colocados na sequência de cenas. [...] Vários fatores interferem na maneira como temas semelhantes são abordados em filmes diferentes, tais como: a época que produziu o filme, os valores ideológicos e políticos do roteirista e do diretor, os interesses

¹⁶ NAPOLITANO, Marcos. Caderno de Cinema do Professor 2 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema: experiência cultural e escolar – p. 12.

comerciais que cercam o filme, o gênero narrativo escolhido pelos realizadores, entre outros (RAMOS, 2002).”¹⁷

Aqui, Napolitano salienta, mais uma vez, a importância de perguntas fundamentais que devem ser feitas ao filme, trabalhando sua matriz não apenas ideológica, temporal e política dada pelos roteiristas, mas também a forma como o cinema tem de comunicar por meio do visual; essa ideia é transmitida, e é impossível pensar uma sem a outra.

Denunciando o uso meramente ilustrativo após essa argumentação da natureza intencional do cinema, o autor apresenta:

A esta altura, professor, você deve ter percebido que o objetivo deste texto é ir além do uso ilustrativo ou casual do cinema como recurso didático como outros quaisquer. É óbvio que não é necessário ser um crítico de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula, nem organizar suas atividades escolares em função da exibição de filmes. [...] No cinema, como de resto em todas as artes, quanto mais se conhece a sua linguagem e história, mais as obras se tornam encantadoras e mais nos dizem sobre o passado e sobre o presente do mundo em que vivemos.¹⁸

Em um momento seguinte, Napolitano continua problematizando o uso ilustrativo do cinema em sala de aula, buscando alternativas para seus usos:

Vale registrar que o filme como “ilustração”, incremento e reforço de um conteúdo curricular, com exceção do ensino de línguas estrangeiras, não é a forma mais adequada, metodologicamente falando, de se utilizar o cinema na escola, embora possa ser a mais comum. Mudar essa perspectiva é tarefa de cada um de nós envolvidos com essa linguagem na sala de aula. Dito isto, destacamos duas formas mais instigantes e desafiadoras para o uso do cinema em sala de aula:

a) O filme pode ser um “texto” gerador de debates articulados a temas previamente selecionados pelo professor.

Esta abordagem pode ser mais adequada no trabalho com os Temas Transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, diversidade cultural, etc. Em princípio, todos os filmes – “comerciais” ou “artísticos”, ficcionais ou documentais – são veículos de valores, conceitos e atitudes tratados nos Temas Transversais, com possibilidade de ir além deste enfoque. [...] O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos.

b) O filme pode ser visto como um documento em si. Neste caso, é analisado e discutido como produto cultural e estético que veicula valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história.¹⁹

Mesmo em temas transversais, como explicitado pela citação, as questões referentes à natureza intencional do cinema não podem ser descartadas. Quando um filme suscita uma

¹⁷ NAPOLITANO, Marcos. Caderno de Cinema do Professor 2 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema: experiência cultural e escolar – p. 12-13.

¹⁸ NAPOLITANO, Marcos. Caderno de Cinema do Professor 2 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema: experiência cultural e escolar – p. 14-15.

¹⁹ NAPOLITANO, Marcos. Caderno de Cinema do Professor 2 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema: experiência cultural e escolar – p. 19-20-21.

discussão em sala de aula partindo de sua simples narrativa, sem discutir de forma incisiva o que pretende contribuir como mensagem dentro de si, damos caráter de verdade a ele.

Essa questão está presente em todos os filmes, e esse caráter de verdade que essa abordagem puramente ilustrativa, problematizada por Napolitano, suscitaria, em filmes que narram o passado, criaria uma visão estigmatizada desse passado, na perspectiva de janela voltada para trás.

Essa relação entre o filme e o passado em sala de aula também é ponto de debate de Napolitano, discutindo seus usos nas aulas de história:

No caso específico de História, o professor deve ver o filme histórico (RAMOS, 2002; NAPOLITANO, 2005) como uma representação do passado produzida em épocas e por sociedades que nem sempre têm ligação imediata com o acontecimento histórico representado, ou, tampouco, são herdeiras diretas daquela história encenada. Por isso, mais importante é ver o filme como documento histórico da sociedade e da época que o produziu, que projeta seus valores e suas questões sobre o passado representado.²⁰

Reservo aqui uma pequena crítica à citação. O que seriam “filmes históricos”? Todo filme é, em sua natureza, uma produção humana em um tempo específico. Se essa é uma condição *sine qua non* de qualquer produção cultural, todo filme é histórico. Entendo que Napolitano faz referência a filmes que tratam de um passado de forma direta, o que pode ser entendido como filmes que trabalham com temas políticos, sociais e culturais, que partem de escolhas que também são humanas e que regem a visão do senso comum sobre o passado, hierarquizando-o; no caso, os filmes centrados em figuras públicas do passado ou em grandes eventos, os quais, dentro do senso comum, mudaram o mundo, são mais “históricos”, enquanto os romances, desconexos desses eventos e desses personagens, poderiam estar dentro dessa visão do que seriam “filmes históricos de fora”.

Retornando à problemática da citação, reside aqui um ponto-chave para o presente trabalho, para o qual não pode ser apenas uma preocupação do professor de história essa condição dos filmes produzidos no passado, deve ser uma preocupação da educação como um todo, entendo, dentro da ideia de letramento midiático já discutido, e é importante discutir o tempo e o espaço no momento de produção do filme, olhando, de modo direito, o cinema como um documento histórico por excelência. Dentro dessa ótica apresentada por Napolitano, se olharmos o filme como simples ilustração e os filmes com narrativas ambientadas no passado, que ilustram o passado a partir da tela, seriam criados anacronismos, em que o

²⁰ NAPOLITANO, Marcos. Caderno de Cinema do Professor 2 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema: experiência cultural e escolar – p. 22.

conhecimento sobre esse passado estaria intensamente tendenciado pelo olhar que o filme tem sobre esse passado.

Essa abordagem ilustrativa de passado aparece em uma entrevista no “Caderno de Cinema do Professor 3”, que sucede o Caderno que contém a entrevista de Napolitano. Nessa entrevista particular, uma série de perguntas são feitas ao professor de história Godofredo Bonadies²¹, da rede estadual de ensino. Em uma das respostas, Godofredo apresenta:

Secretaria Estadual da Educação – Quais fatores facilitariam o trabalho dos professores para eles incorporarem essa linguagem em seus planos de ensino de forma mais frequente?

Godofredo Bonadies – Acredito que utilizar novas tecnologias em sala de aula, como suporte para transmitir conhecimento aos educandos, vem ao encontro do que está presente nas discussões pedagógicas atualmente. A linguagem cinematográfica pode ocupar um lugar de destaque, pois há ótimas produções para se trabalhar em sala de aula, que tratam de inúmeros temas. Cada filme apresenta múltiplas possibilidades de aproveitamento pedagógico.

[...] Acredito que não há uma regra geral de como utilizar um filme. Fazer uso dele para ilustrar um tema não me parece correto, mas poderá ser um começo – confirmando, estabelecendo relações, ou mesmo questionando o que foi desenvolvido, verbalmente ou por escrito, em sala de aula.²²

Destacando a importância e a abrangência que o cinema pode ter em sala de aula, o Professor Bonadies apresenta, assim como Napolitano, os problemas oriundos da simples ilustração. Reconhecendo que a ilustração não é o melhor caminho, o referido professor entende que olhar o filme como ilustração é tentador e, em certa medida, automático ao espectador, e, ainda, que, apesar de poder ser um começo, é preciso transpor essa dimensão, ou seja, se a ligação entre o que o filme ilustra e sua condição intencional de produção humana não estiverem em diálogo, ficamos na simples construção de verdade sobre um tema alheio à própria condição do filme.

Seguindo a entrevista, o Professor Bonadies não deixa de mostrar alternativas metodológicas para o professor utilizar em sala de aula:

Secretaria Estadual da Educação – Como trabalhar com a linguagem cinematográfica com esses alunos que, muitas vezes, conhecem o cinema pela televisão?

²¹ Godofredo Bonadies é professor de História, atuando em todos os níveis da Educação Básica da rede pública estadual paulista de ensino desde 1987. Durante doze anos, desempenhou a função de Assistente Técnico Pedagógico na área de Ciências Humanas e Informática; desenvolveu e coordenou vários projetos para formação de professores da rede pública sobre como utilizar o filme na sala de aula. (Fonte: Caderno de Cinema do Professor 3 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema e Escola: olhar, descobrir, ensinar – p 56).

²² BONADIES, Godofredo. Caderno de Cinema do Professor 3 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema e Escola: olhar, descobrir, ensinar – p. 58-59.

Godofredo Bonadies – Para trabalhar com a linguagem cinematográfica com os alunos é preciso reconhecer que eles já possuem um conhecimento dessa linguagem, mas por meio de filmes ditos comerciais. Assim, cabe a nós, no espaço da escola, o trabalho de tornar o cinema um instrumento/documento de reflexão, de forma que se caminhe do entretenimento/espetáculo para a sistematização do conhecimento – algo como desconstruir e reconstruir discursos e pensamentos.²³

Na pergunta que segue a citada, o Professor Bonadies dá alguns caminhos mais incisivos ao ato de trabalhar os filmes em suas aulas, caminhos estes que acabam por ser questões fundamentais na compreensão do passado representado nos filmes, as quais fogem da simples ilustração, como destacado sobre a insuficiência de apenas ilustrar na resposta do Professor. Segue:

Secretaria Estadual da Educação – Que critério se utiliza normalmente para selecionar um filme para alunos do Ensino Médio?

Godofredo Bonadies – O critério depende da intenção didática do professor. Enuncio assim algumas funções: introduzir um determinado saber, apresentar dados quantitativos em relação a fatos, mostrar ambientações de situações históricas, aprofundar o estudo de temáticas ou de assuntos, investigar aspectos controversos da realidade ou de sua representação, propiciar a abertura para novos olhares, integrar o estudo de áreas e disciplinas.²⁴

Claro que existe uma diferença entre a entrevista e o que, de fato, o Professor Bonadies faz em sala de aula. No entanto, esses caminhos para trabalhar o cinema, que transpõem a simples ilustração nas aulas de história (disciplina esta ministrada por ele), são questões fundamentais para se trabalhar o passado nos filmes.

Destaco em especial o apontamento “investigar aspectos controversos da realidade ou de sua representação”. Esse caminho aponta, para o professor que está tomando contato com o “Luz, Câmera... Educação!”, que a realidade e a representação dela são, em alguma medida, uma construção e percepção humana, e investigar esses aspectos torna-se mecanismo fundamental ao se perceber o passado a partir desses filmes, uma vez que a realidade passada, ali retratada, passa pelo crivo criativo dos agentes que produzem o filme.

Voltando à questão discutida no início do tópico, a preocupação central das prescrições não é a relação entre os filmes e suas representações de passado; no entanto, analisando o artigo de Napolitano e a entrevista do Professor Bonadies, percebemos que as questões levantadas por ambos, em lugares de fala distintos e igualmente relevantes, são base direta para o trabalho com os filmes que representam o passado. Logo, mesmo que a questão

²³ BONADIES, Godofredo. Caderno de Cinema do Professor 3 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema e Escola: olhar, descobrir, ensinar – p. 61

²⁴ BONADIES, Godofredo. Caderno de Cinema do Professor 3 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema e Escola: olhar, descobrir, ensinar – p. 62

central das prescrições seja o trabalho com temas transversais²⁵, essa relação passado/presente está devidamente trabalhada e fundamentada para o professor que for trabalhar o filme como representação de passado.

2.2.2 O Passado nos Filmes como Ilustração: Prescrições Anacrônicas

A simples ilustração cria percepções anacrônicas de passado. Ao se utilizar o filme como ilustração, configura-se o uso cru da narrativa fílmica para discutir assuntos que são tangenciados por ela, mas que estão alheios às características que o filme carrega e desconectados delas.

Essa dimensão cria anacronismos, uma vez que olha os filmes que têm sua narrativa ambientada no passado como janelas ilustrativas para o que já não é, sem levar em conta as características da produção cinematográfica. Dessa forma, tal dimensão dá um caráter de verdade a esse passado representado, sem levar em consideração os olhares que os sujeitos envolvidos na produção do filme (que estão inseridos em uma realidade social específica e em um contexto temporal determinado) têm sobre esse passado específico, criando, invariavelmente, anacronismos, visto que se trata de preocupações e escolhas do filme sobre o contexto social que se pretende representar.

Dentro desse viés de análise, duas prescrições que tratam do Brasil no século XIX podem ser enquadradas nessa questão ilustrativa anacrônica. São estas as prescrições de *Inocência*²⁶ e *Vida de Menina*²⁷. Em ambos os casos, nas atividades que se propõem a discutir

²⁵ Segundo o Ministério da Educação (MEC) “são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes.” Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. No entanto, os sistemas de ensino, por serem autônomos, podem incluir outros temas que julgarem de relevância social para sua comunidade. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete temas transversais. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

²⁶ No Brasil imperial, um médico itinerante, Cirino, em suas andanças, conhece uma moça acometida de malária, por quem se apaixona, sendo correspondido. Entretanto, o pai da jovem a prometeu para um rico fazendeiro da região e não admite ter sua vontade contestada. 1983 – Direção e roteiro: Walter Lima Jr. (baseado no romance homônimo de Visconde de Taunay); Produção: Lucy Barreto e Luiz Carlos Barreto.

²⁷ Tendo como pano de fundo um Brasil que acaba de abolir a escravatura e proclamar a república, Helena Morley começa a escrever o seu diário, que nos revela seu universo e um país que adolece junto com a menina. Nesse momento da sua vida, Helena é magra, desengonçada e sardenta: se acha feia; não é boa aluna, nem comportada como sua irmã. Mas Helena, como nenhuma outra garota em Diamantina, escreve. 2004 – Direção: Helena Solberg. (baseado no livro “Minha vida de menina”, de Helena Morley); Roteiro: Elena Soárez e Helena Solberg; Produção: Daivid Meyer (Radiante Filmes).

o passado, a preocupação em trabalhar o sujeito em seu contexto histórico, tendo como base o filme, é a toada central.

Na prescrição de *Inocência*, não há a preocupação em problematizar o contexto onde a narrativa está ambientada, mas, em alguma medida, o campo “Orientações preliminares” apresenta, de forma breve, esse contexto:

Publicado em 1872 e escrito por Visconde de Taunay, um dos escritores brasileiros de estilo regionalista, que, entre outras coisas, retratou, nessa obra, o homem simples do sertão e as peculiaridades do local, como, por exemplo, os costumes, as crenças e a linguagem do sertanejo.²⁸

Essa questão do contexto não trabalha (como já discutido) o lugar de fala do Visconde de Taunay frente ao mundo em que ele está, impreterivelmente, mergulhado. Mesmo dentro dessa questão, a prescrição acaba por apresentar algumas propostas de atividades que levam, em alguma medida, à construção de um conhecimento referente a esse recorte de passado representado pelo filme. Destaco:

Apoiado nas cenas e/ou nos diálogos do filme, peça aos alunos para responderem individualmente às questões abaixo:

- Que tipo de educação familiar recebeu Inocência?
- Qual era a opinião do Sr. Pereira quanto à filha aprender a ler?
- Como era o costume do Sr. Pereira em recepcionar os estranhos que chegavam à sua casa? Por que agia assim? Na opinião dos alunos, essa atitude pode ser considerada uma atitude maliciosa, inocente ou hospitaleira do Sr. Pereira?²⁹

Esse comando reflexivo busca identificar os costumes representados na narrativa fílmica adaptada, em 1983, do romance de 1872, com perguntas direcionadas à relação de gênero, uma vez que trata a educação da mulher ali representada, questionando-se também sobre o ato de cumprimentar as pessoas. Na última pergunta destacada, quando se questiona se a atitude do Sr. Pereira pode ser considerada maliciosa, o cuidado com o anacronismo não aparece, e acaba ao encargo do professor referir-se a esse cuidado, uma vez que o lugar de fala do aluno está deslocado, temporalmente, da narrativa que o filme representa. Logo, sem expectativa de sucesso, cabe ao professor o cuidado em direcionar essas perguntas em seu contexto histórico, valendo-se da percepção de Taunay, passando pela adaptação cinematográfica de Helena Solberg.

Esse questionamento sobre a percepção de passado a partir do filme aparece em outro comando reflexivo:

²⁸ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Inocência – p. 32.

²⁹ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Inocência – p. 33-34.

Em duplas ou trios, solicite aos alunos para discutirem as questões a seguir, pesquisarem, se for o caso, e registrarem suas respostas.

- Sobre a relação pai-filha apresentada no filme, solicite aos alunos que a comparem com a realidade atual, avaliando permanências e mudanças.
- Como poderia ser, na opinião dos alunos, uma relação ideal entre pais e filhos adolescentes nos dias de hoje?
- Hoje em dia, é possível encontrar outros “Martininhos Pereiras” e outras “Inocências”? Onde? ³⁰

Ao propor as permanências e as mudanças, o referido comando reflexivo busca um exercício característico do fazer história, preocupações do presente que se voltam para a análise e o estudo do passado, deixando ao professor de história, mais uma vez, a mediação desses questionamentos, que, se não tratados metodologicamente, discutindo o lugar de fala do aluno, poderão resultar em anacronismos.

Esse comando reflexivo, mesmo se propondo a discutir permanências e mudanças, constrói uma lógica ilustrativa fazendo uso do passado, uma vez que busca gatilhos no filme para discutir questões alheias à sua produção; logo, ilustram-se as cenas e as narrativas nesse comando reflexivo a fim de se discutirem questões que estão indiretamente desligadas da produção cinematográfica em si e de como esta se relaciona diretamente com o tempo que retrata.

A prescrição de *Vida de Menina* apresenta as mesmas relações anacrônicas e ilustrativas da anterior. A prescrição aponta, no seu primeiro parágrafo do campo “atividades”, para linhas mestras que guiarão propostas de trabalho distintas, tendo o filme como gatilho.

O primeiro item³¹ dessa subdivisão do campo “atividades” busca relacionar a escrita ao que chama de “questões culturais”:

[...] Assim, oriente os seus alunos para que, em grupo, produzam um texto dissertativo-argumentativo, com o intuito de discorrer sobre as questões culturais que a afligiam e explicar a importância da escrita em sua formação. Para tanto, precisam:

- Observar o tema e a forma (os gestos, olhares, o tom da fala, silêncios) como a autora dialoga com o padre Neves, com a avó Teodora, com a mãe Carolina, com a tia Madge, com o professor Teodomiro e com Leontino.
- Rever a sequência no DVD: 45min 40s até 1h 10min 40s. Esta sequência é chave, pois ajuda na compreensão da relação de Helena com a escrita.³²

Esse comando reflexivo deixa implícita a relação da menina dentro de um contexto representativo de seu tempo, mas sem a preocupação de enquadrar a menina escritora do final

³⁰ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Inocência – p. 34

³¹ 1) Formação do Sujeito - Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Vida de Menina – p. 103.

³² Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Vida de Menina – p. 103.

do século XIX em seu tempo, criando um gatilho em que a ilustração criada pelo filme dialoga de forma direta com as percepções do aluno frente à questão da escrita, mas deixando de entender a relação temporal ali representada. Essa despreocupação aparece na “observação 2” feita pelo tópico, ao apresentar: “Peça que observem a relação de Helena com os amigos a partir do momento em que se torna escritora.”³³. Caberia ao professor de história a preocupação com a atenção a possíveis anacronismos; uma chave de leitura anacrônica, na qual pode aparecer, pelas discussões e pelas redações, o destaque do filme proposto como constituição de verdade sobre o recorte temático do século XIX em questão, sem problematizar os vários aspectos da construção cinematográfica específica: é um filme que tem sua narrativa ambientada entre 1893 e 1895, baseado em um livro lançado em 1942, tendo seu lançamento nos cinemas em 2004.

Mesmo sem levantar as questões aqui apresentadas sobre as representações fílmicas em seu diálogo com o passado, o segundo item³⁴ indica que, a princípio, deva-se fazer uma consulta a fontes atualizadas sobre o fim da escravidão, sobre a ampliação do trabalho assalariado e sobre a transição da monarquia para a república no Brasil. Em seguida, fazendo uso de um comando reflexivo, prescreve-se:

Depois de trocar e comentar as informações com os alunos, promova um debate com o intuito de identificar e explicar as principais características dos papéis sociais exercidos por mulheres e homens na sociedade patriarcal de Diamantina do final do século XIX. Para tanto, recupere algumas passagens no DVD, observando os itens a seguir:

- 1) Os elementos utilizados pela diretora para compor o personagem: a fala, a escrita, a leitura, os gestos, os gostos, a vestimenta dos personagens:
 - a) Mulheres: Helena, Carolina (mãe), Dona Teodora (avó); Tia Madge; Generosa e Arinda;
 - b) Homens: Alexandre (pai), Geraldo (tio), Padre Neves, Prof. Teodomiro e Leontino.
 - 2) As atividades exercidas pelas mulheres brancas e pelas mulheres negras.
 - 3) Atividades exercidas pelos homens brancos e homem negro.
- Além disso, peça aos alunos para responderem, em grupos:
- Por que Helena é uma agente desestabilizadora no filme?
 - Quais são as semelhanças e diferenças na vida dos negros após o término da escravidão?³⁵

A relevância dos questionamentos apresentados pelo comando reflexivo em questão (que, por definição, não tem expectativa de sucesso) é inegável, propondo uma percepção de um contexto histórico específico de um tempo, e, em consequência, buscando novos olhares sobre a mulher como agente histórico em diálogo com seu tempo. No entanto, cabe ressaltar

³³ Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Vida de Menina – p. 104.

³⁴ Relações de gênero e trabalho - Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Vida de Menina – p. 104-105.

³⁵ Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Vida de Menina – p. 104-105.

que o problema referente aos tempos que compõem o filme também está expresso, podendo resultar em anacronismo, uma vez que a narrativa do filme é usada como gatilho para uma discussão, tornando-o um alicerce com moldes de verdade, e, outra vez, não problematizando o filme como uma linguagem produzida com discurso e intenções (conscientes ou inconscientes) sobre determinado passado.

Dentro do conjunto temático das prescrições que apresentam características puramente ilustrativas e anacrônicas, destaca-se *O Menino do Pijama Listrado*³⁶, o qual, assim como as prescrições já analisadas, apresenta essas particularidades.

O sofrimento dos judeus configura a toada central dentro da prescrição de *O menino do Pijama Listrado*, na qual o campo “curiosidades” já direciona o olhar do professor, e, em consequência, o dos alunos, para o campo de concentração que, memorialmente, é o de maior magnitude dentro da barbárie do Holocausto, apresentando que “O campo de concentração no qual o pai de Bruno trabalha não é nomeado, mas os especialistas dizem ser possível reconhecê-lo como o campo de Auschwitz, pela presença de quatro crematórios na composição do cenário”³⁷.

Ao aliar as representações do filme a Auschwitz, a toada dada pela prescrição reforça a barbárie do Holocausto para os judeus, e aponta que, ao longo do tempo, o nome “Auschwitz” tornou-se abreviação dos mais variados tipos de referências à máquina nazista de aniquilação de judeus³⁸.

Usando o filme como ilustração, as atividades propostas direcionam um destacamento de questões trabalhadas por ele; um exemplo disso está logo nas primeiras linhas do campo destinado às atividades:

“A narrativa do filme possibilita que sejam destacados vários aspectos importantes que reconstituem o contexto histórico do período. Após a exibição, peça aos alunos que apontem quais seriam esses aspectos e quais os trechos e cenas que os representam. Sugerimos que sejam enfatizados os seguintes pontos: o racismo e a ideia de ‘raça ariana’; a importância do audiovisual para a propaganda nazista; o cotidiano dos prisioneiros e o da elite alemã; a hierarquia militar nazista; a perseguição aos opositores; a estética da simbologia e os dogmas nazistas”.³⁹

³⁶ Durante a Segunda Guerra Mundial, Bruno, de apenas 8 anos, é obrigado a se mudar de Berlim para o local de trabalho do pai, um oficial nazista. Assim, a família vai para uma área isolada, cujo único vizinho é um campo de concentração. Resolvendo explorar a região sem saber do que se trata, Bruno encontra uma cerca eletrificada. Do outro lado, preso, está o garoto Shmuel, da mesma idade de Bruno, e que veste um pijama listrado. 1989. Título original: *The Boy in the Stripped Pyjamas* – Direção e roteiro: Mark Herman; Produção David Heyman.

³⁷ Roteiro - Caixa 3 “Luz, Câmera... Educação!” – O Menino do Pijama Listrado – p. 1.

³⁸ ASSMANN, Aleida. Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural. Campinas: Ed. Unicamp, 2011. p. 350.

³⁹ Roteiro - Caixa 3 “Luz, Câmera... Educação!” – O Menino do Pijama Listrado – p. 2.

Esse comando ativo aproxima a narrativa do filme com a realidade do aluno, criando uma tentativa de estreitar relações entre o aluno e o conteúdo trabalhado. No entanto, quando se parte da premissa de que o filme permite uma “reconstituição do contexto histórico do período”, salta aos olhos um problema metodológico; o filme apresenta um olhar do presente sobre um evento passado; logo, olhar uma “reconstituição histórica” a partir do filme requer um outro ângulo de análise, em que a preocupação deva ser como o presente “reconstitui” o passado, apropriando-se desse evento e, ao mesmo tempo, dando novo significado a ele.

Dessa forma, quando o comando ativo busca no filme os gatilhos do que chama de “reconstrução do contexto histórico”, apresentando as expectativas de sucesso logo a seguir, essa visão constrói-se no olhar que uma produção estadunidense de 2008 tem sobre os eventos a que a prescrição faz referência.

A preocupação em analisar o cinema em sua linguagem intrínseca aparece em um comando reflexivo específico:

“[...] podem ser debatidos por intermédio de alguns trechos do filme: as bandeiras e a suástica que aparecem logo no início do filme; a produção de uma peça publicitária para mostrar os campos de concentração e a forma como Bruno reagiu a essa propaganda; a transformação do quarto da adolescente Gretel. Peça aos alunos que procurem os recursos de linguagem fílmica utilizados pelo diretor nesses ou em outros trechos que tenham selecionado.”⁴⁰

Essa busca por um trabalho com a linguagem cinematográfica é ponto central para entender os usos do cinema como reconstituição do passado, e, sem colocar expectativa de sucesso, a prescrição abre margem para as interpretações mais variadas possíveis, tendo o professor como interlocutor do processo.

No entanto, a falta de preocupação com uma pergunta que tem importância para os estudos sobre o passado não é feita: de onde o filme fala? Essa questão deriva em outras duas que abrem uma dupla dimensão: a temporal e a espacial. Logo, de que lugar físico o filme fala e em qual momento temporal ele fala são questões centrais; caso contrário, a visão de passado partindo dos filmes será sempre tendenciosa para a perspectiva que o processo de construção do filme (roteiro, produção, direção, pós-produção) dá a esse passado.

Dentro desse conjunto temático, a prescrição *Trem da Vida*⁴¹ apresenta problemática semelhante à de *O Menino do Pijama Listrado*, uma vez que busca trabalhar com o que

⁴⁰ Roteiro - Caixa 3 “Luz, Câmera... Educação!” – *O Menino do Pijama Listrado* – p. 2-3.

⁴¹ Europa Ocidental, 1941. Em uma remota aldeia, com uma população basicamente de judeus, o louco do vilarejo anuncia que os nazistas estão chegando e que a aldeia deles será a próxima a ser atacada por eles. Shlomo (um dos habitantes) tem uma ideia inspirada ao elaborar um plano de fuga, no qual eles simularão uma falsa deportação, com parte dos judeus se fazendo passar por nazistas, em que os falsos alemães levarão os “prisioneiros” até a Palestina. Com o tempo, as encenações se tornam mais realistas, pois os “nazistas” se tornam

chama de “traços culturais judeus”. Salta aos olhos uma questão central, a aliança entre a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto e a cultura judaica. Assim como, dentro do ensino de história, o negro aparece com a escravidão colonial e desaparece com a abolição, o judeu aparece com o Holocausto e desaparece com o final da Segunda Guerra. Essa dimensão dada pela prescrição corrobora com essa constante, na qual tudo aquilo que está fora de uma história hegemônica ocidental aparece na medida em que a tangencia, desaparece quando deixa de tangenciá-la e ganha independência.

Inegavelmente, o filme tem um elo direto com o Holocausto, e a prescrição deixa isso explícito quando, nas “orientações preliminares”, fala de forma direta ao professor de história, indicando que “[...] o professor de História poderia tratar dos temas mais explícitos no filme: a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto”⁴².

Mesmo com essa indicação ao professor de história, o campo “Atividades” dá um caráter cultural à discussão, como é possível ver no seguinte comando reflexivo:

Durante a exibição, é preciso que os alunos anotem as situações onde se cristalizam as diferenças culturais entre os judeus, os alemães e os ciganos. Pause o filme após a cena em que o rabino e Schlomo explicam o que está por vir (4.17s): pergunte aos alunos se eles sabem do que estão falando e peça que exponham suas hipóteses.⁴³

Sem direcionar a resposta ao questionamento proposto, característica dos comandos reflexivos, novamente, a falta de preocupação frente ao lugar de fala (temporal e espacial) faz-se presente, em que o cuidado ao olhar essas representações culturais passa pelo filtro do processo de construção do filme, além do fato de ficcionalizar um ambiente que está 57 anos no passado do ano de produção da obra cinematográfica.⁴⁴

Outra proposta de atividade dentro dessa lógica aparece logo a seguir, na qual a prescrição indica ao professor que “solicite que os alunos identifiquem no filme elementos como “traço cultural: os cachos de cabelos e as barbas dos homens judeus; complexo cultural: a comemoração e os atos religiosos judeus, por exemplo.”⁴⁵.

Esse comando ativo cria uma representação do judeu sem se preocupar, além do lugar de fala já discutido anteriormente, com as várias correntes que constituem o judaísmo,

mais autoritários. Os “deportados” tramam uma rebelião contra seus falsos algozes, e outros se declaram “comunistas”. 1998. Título original: *Train de Vie* – Direção e roteiro: Radu Mihaileanu; Produção: Marc Baschet e Ludi Boeken.

⁴² Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Trem da Vida – p. 44.

⁴³ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Trem da Vida – p. 45.

⁴⁴ O filme apresenta uma narrativa ambientada em 1941, e foi lançado em 1998.

⁴⁵ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Trem da Vida – p. 45.

estabelecendo, assim, um estereótipo específico do judeu, sem o cuidado de problematizar sua representação no filme.

No final do campo destinado às atividades, depois desse enfoque acerca das questões culturais, uma discussão sobre intolerância é proposta no seguinte comando ativo:

Peça aos alunos que notem que a cultura é um dos principais aspectos que nos iguala e, simultaneamente, nos diferencia de outros seres humanos (todos seres sociais) e de outros grupos sociais, discutindo com os alunos a dificuldade de situações vividas devido à intolerância cultural e de outros cunhos, entre eles a Segunda Guerra Mundial, as Cruzadas, a Reforma e a Contrarreforma, a colonização brasileira, etc.⁴⁶

Em uma nota de rodapé, a expectativa de sucesso é explicitada: “Embora tenham origens diferentes – e que, certamente, mereceriam maiores discussões –, os exemplos aqui apontados servem para ressaltar os desfechos cruéis que a inabilidade do homem em lidar com as diferenças podem gerar.”⁴⁷ Essa dimensão apresenta um caráter anacrônico, já que homogeneiza os acontecimentos destacados, sem levar em conta suas especificidades, como filhas de seu tempo, colocando todas em um mesmo mecanismo interpretativo.

2.2.3 O Filme Análogo com o Passado: Prescrições Insatisfatórias na Relação com o Passado

O uso da palavra “análogo” neste tópico faz referência ao seu significado, no qual o termo configura-se para os casos: “em que há ou que guarda analogia; comparável, semelhante, similar”⁴⁸. Logo, compreende-se na expressão “o filme análogo com o passado” aquelas prescrições que reconhecem a similaridade entre o filme e o passado e que trabalham com essa similaridade em certa medida, na qual, mesmo em alguns momentos fazendo uso da lógica ilustrativa, busca salientar e problematizar a semelhança, fugindo, ainda que de modo insatisfatório, à ideia do filme como uma janela que se abre para olharmos o passado nu e cru.

Essa dimensão faz-se presente logo no campo “O filme” da prescrição *Arquitetura da Destruição*⁴⁹, onde há um reforço da *persona* historicamente construída de Hitler:

O veio artístico do arquiteto da destruição tinha grandes pretensões e queria dar uma dimensão absoluta à sua megalomania. Hitler queria ser o senhor do universo, sem

⁴⁶ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Trem da Vida – p. 46.

⁴⁷ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Trem da Vida – p. 46.

⁴⁸ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/An%C3%A1logo/>. Acesso em 13 jan. 2018.

⁴⁹ Documentário que fala sobre a estética do Partido Nacional Socialista Alemão e sobre como o empenho em criar o Ideal Ariano provocou o extermínio de milhões. 1989 Título original: *Ungangens Arkietur* – Direção, produção e roteiro: Peter Cohen.

descuidar de nenhum detalhe da coreografia que levava as massas à histeria coletiva de cada demonstração.⁵⁰

Dentro dessa lógica, a prescrição reconhece a relação do filme como o passado em sua construção narrativa, enquadrando o assunto nele tratado dentro de sua relação com o passado. Essa dimensão da figura de Hitler, por mais que seja reconhecida pela prescrição em sua relação com o passado, cria dinâmicas ainda assim problemáticas, com deficiências no modo como se trabalha a figura do então líder alemão.

As intencionalidades da propaganda são o ponto ativo da construção do regime nazista. No entanto, quando a prescrição apresenta essa imagem da figura de Hitler, ela não problematiza sua construção histórica. O filme de 1935, *O Triunfo da Vontade*⁵¹, é citado no campo “curiosidades”, e, mesmo sendo uma das marcas da propaganda construtora de identidade do regime, não há a preocupação de historicizar essa produção direta e intencional do governo nazista. Este filme é um documentário que retrata o 6º Congresso do Partido Nazista Alemão, realizado em 1934, na icônica cidade de Nuremberg, um dos poucos filmes em que ocorreu intervenção direta de Hitler, caracterizado como uma grandiosa produção cinematográfica, na qual são representadas uma série de características que o regime vinha implantando como forma de criar uma identidade alemã.

A prescrição estabelece um comando ativo nas “Orientações Preliminares”, selecionando dois momentos específicos do filme que nortearão as propostas de atividades, recortando: “Aqui se indica um trecho do filme que fala da ‘arte degenerada’ (aos 12 minutos) e de um dos trechos em que são mostradas as obras das ‘Grandes Exposições de Arte Alemã’ (por exemplo, a de 1938, capítulo 5, aos 44 minutos)”⁵². Em uma nota de rodapé, a prescrição atenta para a possibilidade de se passar a obra inteira aos alunos, mas mantém a proposta voltada para os dois recortes selecionados, fragmentando, assim, a obra, que, mesmo sendo um documentário, constrói uma narrativa linear e, por isso, caso não seja vista como um corpo só, fragmenta-se e, assim, constroem-se olhares distorcidos sobre o filme.

A proposta central da prescrição com o recorte selecionado faz-se presente em uma comparação entre o filme e a tela *Guernica*⁵³. Um comando ativo configurado na nota de rodapé faz a leitura interpretativa dos elementos da referida tela para o professor, destacando cada um deles e propondo que essa leitura seja passada para os alunos de forma expositiva.

⁵⁰ Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Arquitetura da Destruição – p. 23.

⁵¹ 1934 Título original: “*Triumph des Willens*” – Direção, roteiro e produção: Leni Riefenstahl.

⁵² Caderno de Cinema do Professor “Luz, Câmera... Educação!” – Arquitetura da Destruição – p. 24.

Um comando reflexivo segue essa relação entre o recorte do filme e a tela, propondo que sejam lançadas questões aos alunos:

Como são as obras ditas degeneradas? Qual foi a relação feita pelos nazistas entre esta corrente artística e a sociedade em que viviam? E as obras da “Grande Exposição alemã”, como são? Qual foi a relação estabelecida pelo nazismo entre esta corrente com a sociedade que desejavam alcançar (ordem, limpeza e perfeição)?⁵⁴

Esses comandos reflexivos buscam uma análise da construção artística do período, baseando-se na representação da arte da Alemanha nazista contida no *Arquitetura da Destruição*. Essa dimensão torna-se clara quando se apresenta o comando ativo “Solicite que os alunos exponham suas impressões respondendo à questão: Quais são as diferenças entre *Guernica* e as obras da ‘grande exposição’?”, propondo uma expectativa de sucesso em nota de rodapé:

Faça-os perceber que são obras totalmente diferentes, pois enquanto a tela de Picasso pretende expor a morte, a destruição e a dor causada pelos nazistas em seu país (a Espanha), as criações presentes nos Salões buscam formar o imaginário do povo alemão pautado na superioridade da raça ariana, nestas obras representada pela beleza e perfeição, em uma clara contraposição à sociedade “impura”, representada por ciganos, portadores de necessidades especiais, judeus, homossexuais e outros.⁵⁵

A representação direta sobre o passado, característica dos comandos ativos, busca criar uma dimensão do passado baseada na barbárie dos eventos envolvendo os regimes totalitários característicos do entre guerras e da Segunda Guerra e suas ações, utilizando-se tanto do filme como gatilho quanto da pintura como linguagem representativa de passado. Em nenhum momento, a prescrição busca discutir as formas com que a pintura (que exerce papel coadjuvante na prescrição), como documento histórico, pode ser trabalhada.

Essa relação com o filme busca elementos como incremento e reforço de um conteúdo curricular⁵⁶, deixando de discutir o cinema como produção cultural e política, filha de seu tempo. O fato de o diretor, roteirista e produtor do filme, o sueco Peter Cohen, ser filho de judeus alemães que fugiram de Berlim, em 1938, é uma ausência nessa abordagem, deixando de fora uma discussão sobre o lugar de fala do filme tendo em vista seu idealizador. Em alguma medida, o autor é sobrevivente do Holocausto, por herança, e carrega, invariavelmente, essa memória, como discutido por Finkelstein:

⁵³ Tela cubista de Pablo Picasso (1937), que retrata o ataque das forças alemãs à capital da região basca que dá nome ao quadro, sob as ordens do ditador espanhol Franco.

⁵⁴ Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – *Arquitetura da Destruição* – p. 25-26.

⁵⁵ Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – *Arquitetura da Destruição* – p. 26.

⁵⁶ NAPOLITANO, Marcos. Caderno de cinema do professor - Dois “Luz, Câmera... Educação!”, 2009, p.19-20.

Nos últimos anos, a expressão “sobrevivente do Holocausto” tem sido redefinida para designar não apenas aqueles que sofreram, mas também os que conseguiram fugir dos nazistas. Inclui, por exemplo, mais de 100.000 judeus poloneses que encontraram refúgio na União Soviética, depois da invasão da Polônia pelos nazistas. No entanto, “aqueles que viveram na Rússia não foram tratados de forma diferente dos outros cidadãos do país”, observa o historiador Leonard Dinnerstein, enquanto “os sobreviventes dos campos de concentração pareciam mortos-vivos”. Um colaborador de um site do Holocausto garantiu que, apesar de ter passado a guerra em Tel Aviv, ele foi um sobrevivente porque sua avó morreu em Auschwitz. Pelo julgamento de Israel Gutman, Wilkomirski é um sobrevivente do Holocausto por sua “dor ser autêntica”. O gabinete do primeiro-ministro de Israel recentemente calculou o número de “sobreviventes vivos do Holocausto” em cerca de um milhão. (FINKELSTEIN, 2001, p. 54)

Essa dimensão ilustrativa de reforço de conteúdos já estabelecidos se faz ainda mais clara em uma das proposições finais da prescrição, fazendo do filme e da analogia proposta um gatilho para o ponto de chegada dentro de um conhecimento já disseminado, não produzindo, necessariamente, nada de novo com os usos do cinema:

Solicite aos alunos que leiam em seu livro didático texto sobre o período entre guerras e converse com eles, relatando alguns dos fatores que levaram à Segunda Guerra Mundial, sobre seu desenvolvimento e sobre o Holocausto [com uma nota de rodapé]. As imposições presentes no Tratado de Versalhes, a situação vivida pela Alemanha no período entre guerras, o papel de Hitler nesse contexto, a responsabilização dos judeus pela crise alemã.⁵⁷

Logo, existe, dentro da lógica prescritiva, uma relação direta com o passado, reconhecendo o caráter de documento que o filme carrega. No entanto, fica claro que essa construção de passado se faz de modo intencional frente a uma proposta curricular já estabelecida, na qual, mesmo com o uso do filme como documento histórico, os encaminhamentos da prescrição reforçam os conteúdos já estabelecidos, ilustrando, assim, o passado.

A prescrição de *Uma Noite em 67*⁵⁸ se enquadra na mesma lógica. No campo “Orientações Preliminares”, apresenta, de forma resumida, os festivais da canção ocorridos entre 1965 e 1967, no Brasil, até chegar ao III Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, que é o foco da narrativa do documentário. Discutindo as músicas, o campo “Atividades” orienta, em um comando reflexivo, o professor, de modo que: “quando necessário, faça interferências sobre o contexto histórico da época, partindo sempre do filme”⁵⁹. Essa pequena citação nos mostra, mais uma vez, o uso do filme como gatilho para trabalhar

⁵⁷ Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Arquitetura da Destruição – p. 26.

⁵⁸ 21 de outubro de 1967. Final do III Festival da Música Popular Brasileira da TV Record. É o surgimento do Tropicalismo ao mesmo tempo em que outros artistas começam a compor músicas engajadas como reação à ditadura militar. O documentário, ao mesmo tempo em que resgata as cenas originais do Festival, mostra depoimentos atuais dos artistas e de outras pessoas envolvidas com o evento. 2010 – Direção e Roteiro: Renato Terra e Ricardo Calil; Produção: Beth Accioly.

⁵⁹ Roteiro - Caixa 3 “Luz, Câmera... Educação!” – Uma Noite em 67 – p. 3.

questões que estão, inegavelmente, dentro do contexto de que o filme trata, mas que não estão diretamente ligadas ao filme e seu processo de produção, e, ainda, apresenta uma relativa preocupação com as relações entre o passado e o filme, uma vez que busca enquadrar o filme dentro de um tempo específico, quando aponta para a ideia de “contexto histórico” na citação.

Utilizando as entrevistas gravadas no momento de produção do filme, a prescrição apresenta, também no campo “atividades”, o comando reflexivo:

Baseando-se na comparação das entrevistas com as imagens de época, pergunte aos alunos: Vocês acham que as entrevistas conseguem transmitir ao espectador o clima de competição e conflito ideológico que havia à época, conforme as próprias imagens demonstram?⁶⁰

Sem expectativa de sucesso, esse comando busca, em alguma medida, problematizar a representação que o documentário faz sobre o festival, mas numa percepção puramente sentimental (que tem sua importância, mas não pode ser vista de modo isolado). No entanto, o comando reflexivo em questão deixa de discutir alguns “porquês” importantes para a compreensão do filme a partir desse letramento midiático, por exemplo, o porquê de o documentário, em 2010, trabalhar com essa leitura. Ainda, quais anseios e influências que o momento de produção do filme incutia na narrativa fílmica? Qual o posicionamento dado pelas escolhas do documentário sobre a relação entre a música e a ditadura militar brasileira?

A prescrição de *O Banheiro do Papa*⁶¹ também escolhe uma discussão sem esses “porquês” característicos da condição de um filme em suas propostas para a sala de aula. A prescrição passa seu campo destinado às “atividades” discutindo a linguagem fílmica e utilizando gatilhos do filme para tratar de assuntos alheios a ele, como podemos ver no seguinte comando reflexivo:

O Banheiro do Papa traz à tona o trabalho informal dos cargueiros (homens que atravessam a fronteira com o Brasil para abastecer o comércio local) que, com suas bicicletas ou motocicletas, buscam, em território brasileiro, mercadorias para o comércio local.

Sugerimos que o professor discuta com os alunos as condições de trabalho desses cargueiros, bem como as implicações sociais, econômicas, físicas e emocionais que esse trabalho acarreta para eles e suas famílias. Para tanto, é necessário retomar algumas cenas do filme: como é o percurso entre as duas cidades? Quais são as dificuldades encontradas? Como é a fiscalização na fronteira? Como a corrupção e a

⁶⁰ Roteiro - Caixa 3 “Luz, Câmera... Educação!” – Uma Noite em 67 – p. 3.

⁶¹ Em 1988, o papa João Paulo II visitaria a humilde cidade de Melo – que fica na fronteira do Uruguai com o Brasil. Os moradores mobilizaram-se numa série de preparativos para a chegada do religioso. Estimava-se a visita de centenas de milhares de visitantes, e os moradores contavam com esse evento para mudarem de vida. Muitos venderam casas, terrenos e outros pertences para comprar carnes, linguiças, pães e afins para abastecer o público esperado com comida suficiente. O filme acompanha principalmente o drama de Beto (César Troncoso) e sua família: ele tem a ideia de construir um banheiro coletivo para o uso dos visitantes. 2007 – Direção e Roteiro: César Charlone e Enrique Fernandes; Produção: Elena Roux.

exploração aparecem no filme? Quais são as condições de vida desses cargueiros e de suas famílias?

A partir da discussão do filme, os alunos poderão traçar um paralelo entre a realidade retratada no filme e a das cidades brasileiras, destacando semelhanças e diferenças entre essas realidades.⁶²

Quanto a uma discussão sobre o passado e as formas de representar 1988 (ano em que a narrativa do filme se passa) em 2007 (ano de produção e lançamento do filme), que fariam parte de uma proposta de pensar, historicamente, o filme, dentro desse letramento midiático, uma dessas propostas que faz alusão aos estudos sobre o passado está no campo “Outras Sugestões”, após o campo “atividades”, em que se recomenda, em um comando reflexivo: “Como o filme retrata o impacto das mudanças e das consequências decorrentes do final da década de 1980 na América Latina, sobretudo no Uruguai e no Brasil?”⁶³. Tal comando apresenta um dos “porquês” citados anteriormente, buscando refletir, mesmo que de forma precária, sobre como esse filme, em seu tempo, constrói uma representação da América Latina da década de 1980.

A prescrição de *Frankenstein*⁶⁴ busca olhar o cinema propriamente dito em seu caráter de construção histórica, uma vez que é um filme lançado em 1931. Com dois encaminhamentos diretos sobre as relações entre o filme e o passado, tais prescrições apresentam caráter oposto uma da outra, em que um desses encaminhamentos é puramente ilustrativo e tem todas as características para estar no primeiro grupo temático, uma vez que, puramente, ilustra e cria um óbvio anacronismo:

O ambiente do filme traz interessantes possibilidades de pesquisa. O Estado de São Paulo agrega muitos imigrantes de origem alemã.

- Que elementos dessa cultura aparecem no filme?
- Como é a arquitetura das casas?
- Como são a vestimenta, a música e a dança que aparecem na festa?⁶⁵

Esse comando reflexivo busca fazer com que as respostas, que não são diretamente respondidas pela prescrição, tendam a um anacronismo, visto que busca identificar “traços culturais” alemães do século XIX apresentados no filme como janela para o passado, em uma lógica de verossimilhança com um filme estadunidense produzido em 1931, além de buscar

⁶² Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – O Banheiro do Papa – p. 72-73.

⁶³ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – O Banheiro do Papa – p. 75.

⁶⁴ Boris Karloff estreia como o mais memorável monstro do cinema, no que é considerado por muitos um dos maiores filmes de terror de todos os tempos. Dr. Frankenstein (Colin Clive) ousa mexer com a vida e a morte ao criar um monstro humano (Karloff) com parte de corpos sem vida. O filme se destaca pela adaptação do diretor James Whale do romance de Mary Shelley e a apaixonada atuação de Karloff como a criatura em busca de identidade. 1931 – Direção: James Whale, Roteiro: Garrett Fort e Francis Edwards Faragoh; Produção: Carl Laemmle Jr.

⁶⁵ Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Frankenstein – p. 67.

uma relação com a imigração alemã no Brasil dentro dessa lógica. A pergunta a ser feita deveria ser “Como um filme de 1931, baseado em um livro publicado em 1818, com influências do movimento romântico, retrata, de modo cinematográfico, a Alemanha, representada por Mary Shelley”?⁶⁶, podendo adicionar a pergunta em sua relação com o Brasil: “Em que medida a memória do senso comum frente à imigração alemã no Brasil faz-se presente no filme?”

Mesmo com esse comando reflexivo anacrônico, a prescrição entra nesse campo temático por seu outro encaminhamento, o qual trabalha as relações entre o filme e o passado:

O gênero predominante do filme é o terror.

- Com que outros filmes deste gênero os alunos já tiveram contato?
- Após fazer um diagnóstico coletivo, peça para eles indicarem quais as principais diferenças entre os elementos aterrorizantes do início do século XX e os atuais.
- Baseado no filme, como eram construídas as cenas de impacto naquela época?

Essas simples perguntas desse comando reflexivo direcionam a construção de um conhecimento sobre o passado, tendo o filme como protagonista, uma vez que buscam permanências e rupturas, dentro do gênero de terror, ao olhar o cinema, diretamente, como foco do encaminhamento, no tempo.

Outro aspecto interessante dessa prescrição faz-se presente se a colocarmos em diálogo com uma parte da entrevista do Professor Bonadies, presente no Caderno de Cinema do Professor 3, em que o Professor aponta para as peculiaridades e as diferenças de linguagem entre a obra cinematográfica e o livro o qual o filme toma como base:

Secretaria Estadual da Educação – Quando se lembra do universo do cinema, que filme mais o impressionou e por quê?

Godofredo Bonadies – [...] É difícil me decidir, mas fico com Frankenstein. A obra literária de Mary Shelley é um livro grandioso e que retrata uma época de grandes mudanças históricas, que vão além do bem e do mal.

Um ator dos que eu mais aprecio é Boris Karlof, como o “Monstro”, em Frankenstein. Ele me inspira compaixão, pois entendo que o verdadeiro monstro foi a sociedade que o oprimiu, que o criou. A criatura contra o criador. O homem imitando Deus; como dizia Nietzsche, “macaco de Deus”. Fico lembrando a cena do cemitério, da busca de corpos, as luzes, o som, o *close*, as imagens em preto e branco, sombras. O que poderia parecer tétrico, foi poético, belo.

Assim, vejo que a transposição da obra literária para a linguagem cinematográfica correspondeu a um olhar além da literatura, criou um novo Frankenstein. O filme serviu de inspiração a muitos outros. Em todas as vezes em que assisti a esse filme, eu “entrei” no filme, queria estar lá, ser um personagem, sentir a atmosfera da época... Considero-o muito atual, principalmente se nos reportarmos a propostas como células-tronco, clones, da nanotecnologia, robótica, e às questões éticas que estão aí implicadas.⁶⁷

⁶⁶ Mary Shelley (Londres 1797 – Londres 1851).

⁶⁷ BONADIES, Godofredo. Caderno de Cinema do Professor 3 “Luz, Câmera... Educação!” – Cinema e Escola: olhar, descobrir, ensinar – p. 64-65.

Com uma análise da representação produzida pelo Professor, um ponto salta aos olhos, a questão destacada entre a literatura e o cinema, quando menciona: “Assim, vejo que a transposição da obra literária para a linguagem cinematográfica correspondeu a um novo olhar além da literatura, criou um novo Frankenstein”. Com a leitura da prescrição e da entrevista, em especial nessa parte, há, em certa medida, uma enriquecedora proposta metodológica para o trabalho da obra cinematográfica, com roteiro adaptado, em diálogo com seu alicerce, o livro de Mary Shelley, podendo, assim, destacar e discutir as peculiaridades de cada uma das linguagens, a literatura e o cinema, em diálogo, nas telas.

2.2.4 O Filme e o Passado em Sintonia: Prescrições Satisfatórias na Relação Passado/Presente

As três prescrições contidas nesse grupo expressam, de modo satisfatório, uma construção, tendo como base a relação passado/presente, dentro do uso dos filmes como recurso didático para as aulas de história. Com certo grau de excelência nessa relação, cria-se uma proposta metodológica não apenas ilustrativa, que seria, por consequência, anacrônica; cria-se uma relação temporal entre o passado e o presente de forma a respeitar particularidades de cada tempo.

A prescrição de *Matar ou Morrer*⁶⁸ apresenta essa característica, direciona seus encaminhamentos para o século XX, com sua narrativa baseada na década de 70 do século XIX, tendo nas sugestões de temas tratados a “História dos EUA (expansão para o Oeste e macarthismo), Guerra Fria”⁶⁹. Logo, seus encaminhamentos versarão diretamente sobre esses assuntos.

Em seus encaminhamentos, que têm como foco os estudos sobre o passado, a prescrição inicia propondo uma discussão sobre a expansão estadunidense para o oeste (que é

⁶⁸ Logo após se casar, Will Kane, delegado de Hadleyville, se prepara para deixar a cidade e também a profissão. Ele estava sendo ameaçado por Frank Miller, um perigoso bandido preso por ele tempos atrás e que havia saído da prisão e, segundo as notícias que circulavam pela cidade, estava a caminho de Hadleyville para se vingar do ex-delegado. Também era do conhecimento dos moradores que o novo xerife tomaria posse no dia seguinte. Kane, perturbado pelo fato de deixar a cidade sem xerife, acaba desistindo de partir e fica para defender seus amigos. No entanto, ele não consegue ninguém para ajudá-lo contra Miller e seu bando, que já o aguardam na estação de trem. Abandonado por quase todos, só lhe resta enfrentar a quadrilha sozinho. 1952 – Título original: *High Noon* – Direção: Fred Zinnemann; Roteiro: John W. Cunningham e Carl Foreman; (Baseado em *The Tin Star*, pequena história popular).

⁶⁹ Roteiro - Caixa 4 “Luz, Câmera... Educação!” – *Matar ou Morrer* – p. 2.

a temática central do filme), utilizando a narrativa fílmica, mais uma vez, como gatilho para esses debates:

Trabalhe a constituição das cidades no Oeste americano. Será notório que em todas elas sempre estará presente: uma igreja, a delegacia e a cadeia, o bar/*saloon*, a estação de trens. Por que era este o modelo adotado naquela época? Ele tinha algo a ver com os tipos de atividades econômicas desenvolvidas naquelas localidades? Retome o filme e peça para que observem os lugares aonde o xerife Will Kane vai em busca de apoio/ajuda.⁷⁰

Esse comando reflexivo vale-se de uma lógica ilustrativa, que cria, em alguma medida, um estereótipo das cidades surgidas no meio-oeste estadunidense durante o período, baseando-se em uma representação construída oito décadas mais tarde.

No entanto, o caráter heterogêneo da discussão aparece em um comando reflexivo, integrante de um tópico mais adiante do campo destinado às “atividades”, nomeado “A Era McCarthy:

O Comitê de Investigação de Atividades Antiamericanas do Senado acusou várias pessoas, incluindo-se artistas de cinema, teatro, televisão e música, de serem comunistas ou simpatizantes e de terem atividades antiamericanas. O roteirista do filme, Karl Foreman, entrou nessa lista negra e, após o filme ser completado, mudou-se para a Europa, onde continuou sua carreira, fugindo da perseguição.

Professor, converse com seus alunos sobre a Guerra Fria e suas consequências, quando o mundo se dividiu entre duas potências bélicas.

Os grandes filmes de faroeste foram rodados na década de 1950, sempre com resultados vitoriosos. Podemos pensar que essas produções tinham uma intenção perante o povo americano naquele momento?

Um dos atores mais famosos em filmes western foi John Wayne, que atuou, entre outros, em *No Tempo das Diligências* e em *Bravura Indômita*, considerados clássicos do cinema. É dele a frase “A coisa mais antiamericana que eu já vi em toda a minha vida”, em que resumiu sua opinião sobre o filme *Matar ou Morrer*. Porque John Wayne se referiu desta forma ao filme? Há uma ou mais cenas que poderiam sugerir antipatriotismo? Reveja o filme com os alunos observando por que o filme pôde ser considerado antipatriótico.

Qual a relação de *Matar ou Morrer* com o contexto histórico do macarthismo?⁷¹

Esse encaminhamento prescritivo aponta não apenas para a narrativa do filme como gatilho para a construção de uma ilustração de passado, ou para um simples apontamento do contexto onde ele foi produzido, mas propõe um diálogo entre a representação do filme e sua aderência com seu tempo. Essa prescrição relaciona a acusação de “antipatriotismo” sofrida pelo filme com a chamada “Era McCarthy”, a qual, como salientado pela citação, perseguiu, prendeu e exilou aqueles que não se adaptavam a esse ideal patriótico construído pela bipolaridade do mundo, típica do século XX pós-Segunda Guerra. Dessa forma, esse comando reflexivo convida o professor a direcionar os alunos ao contexto histórico em que o filme foi

⁷⁰ Roteiro - Caixa 4 “Luz, Câmera... Educação!” – *Matar ou Morrer* – p. 3.

⁷¹ Roteiro - Caixa 4 “Luz, Câmera... Educação!” – *Matar ou Morrer* – p. 4.

produzido, sem, simplesmente, ler a linguagem fílmica descolada do tempo em que ela foi produzida.

Vale uma breve pausa, aqui, para colocarmos frente a frente a última prescrição do tópico anterior, *Frankenstein*, com a prescrição de *Matar ou Morrer*. Pode-se aqui indagar: por que *Frankenstein* não se enquadra nesse grupo, uma vez que apresenta também um caráter heterogêneo, no qual existe um comando puramente ilustrativo e outro que pretende discutir, de modo metodologicamente preciso, as relações passado/presente contidas na produção cinematográfica? Bem, se colocarmos as duas propostas ilustrativas em conversa, e peço licença para citar novamente a ambas, podemos ver algumas diferenças:

Frankenstein

O ambiente do filme traz interessantes possibilidades de pesquisa. O Estado de São Paulo agrega muitos imigrantes de origem alemã.

- Que elementos dessa cultura aparecem no filme?
- Como é a arquitetura das casas?
- Como são a vestimenta, a música e a dança que aparecem na festa?⁷²

Matar ou Morrer

Trabalhe a constituição das cidades no Oeste americano. Será notório que em todas elas sempre estará presente: uma igreja, a delegacia e a cadeia, o bar/*saloon*, a estação de trens. Por que era este o modelo adotado naquela época? Ele tinha algo a ver com os tipos de atividades econômicas desenvolvidas naquelas localidades? Retome o filme e peça para que observem os lugares aonde o xerife Will Kane vai em busca de apoio/ajuda.⁷³

Por mais sutil que seja a diferença, e, em ambos os casos, com problemas que constroem lógicas ilustrativas, o encaminhamento de *Frankenstein* busca uma relação direta de construção de passado a partir da representação imagética apresentada pelo filme, uma vez que estabelece “O Estado de São Paulo agregando muitos imigrantes alemães” e pede para que busquem ilustrações diretas da “cultura alemã” no filme, o que acarreta os problemas anteriormente discutidos sobre esse encaminhamento, em que o filme não tem qualquer ligação direta com a imigração alemã em São Paulo, e é uma produção estadunidense do início do século XX, com preocupações que passam relativamente longe da capital paulista.

Já o encaminhamento da prescrição de *Matar ou Morrer* apresenta também um caráter ilustrativo, mas não foge de modo direto da ambientação do filme. De fato, o filme é ambientado no meio-oeste estadunidense durante o período de expansão, e, como discutido

⁷² Caderno de Cinema do Professor 1 “Luz, Câmera... Educação!” – Frankenstein – p. 67.

acima e apontado de modo incisivo pela prescrição, o filme trabalha com uma análise do seu tempo de produção envolto dentro da chamada Era McCarthy. Dessa forma, esse encaminhamento ilustrativo pode dar ferramentas diretas para compreender de que forma a equipe criativa (diretor, roteirista, produtor executivo) entende, dentro da temática tratada, esses espaços típicos do momento em que o filme busca representar e de que forma dá ferramentas para entender como as construções de tais espaços constroem uma relação direta com o tempo em que o filme é produzido. Claro que essa dimensão não aparece de modo direto nesse encaminhamento, podendo cair em uma lógica ilustrativa, mas não engessa o filme como uma janela através da qual poderíamos observar o passado, e, ainda, não busca debater questões que estão fora do escopo de preocupações do filme, como a prescrição de *Frankenstein* procura trabalhar.

A prescrição do filme *Luzes da Cidade*⁷⁴ entra nesse grupo temático, discutindo a linguagem cinematográfica, procurando problematizar as representações do filme valendo-se das formas como o filme as comunica na tela.

É possível ter essa dimensão na área intitulada “Orientações preliminares”:

É importante considerar que *Luzes da Cidade* foi produzido numa época em que o cinema já era sonorizado e falado. Contudo, Chaplin optou pela linguagem do cinema mudo. Sob esse aspecto, é importante observar o que disse Federico Fellini: “O cinema mudo, de fato, tem uma beleza misteriosa, uma poderosa sedução evocativa, que o torna mais verdadeiro do que o filme falado exatamente porque está mais próximo das imagens do sonho, que sempre são mais vivas e reais do que tudo aquilo que vemos e tocamos.”⁷⁵

Ainda que de maneira rasa, existe, nesse encaminhamento, a preocupação de problematizar o filme como produto de ação humana dentro de um recorte temporal específico. Quando o texto coloca que “é importante considerar que *Luzes da Cidade* foi produzido numa época em que o cinema já era sonorizado e falado. Contudo, Chaplin optou pela linguagem do cinema mudo”, já se vê uma preocupação em historicizar a fonte com a qual o encaminhamento trabalha, de enquadrá-la temporalmente em um momento de transição entre o cinema mudo e o falado.

Nas recomendações de trabalho presentes no campo intitulado “Após a exibição do filme”, esse prisma de trabalho focado na problematização segue sendo utilizado. Nesse campo, é recomendado, em um comando reflexivo, que os alunos dividam-se em grupos e

⁷³ Roteiro - Caixa 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Matar ou Morrer – p. 3.

⁷⁴ Após se apaixonar por uma florista cega que acredita que ele seja um milionário, um vagabundo tenta conseguir o dinheiro necessário para que ela faça uma operação que a permita voltar a enxergar. 1931 – Título original: *City Lights* – Direção, Roteiro e Produção: Charles Chaplin.

realizem uma pesquisa de críticas de cinema sobre o filme (utilizando a internet, livros, dicionários, guias e revistas especializadas), e que o professor deva fomentar uma discussão sobre o ponto de vista de cada crítico, além de propor um questionamento final para a discussão das críticas, quando se aponta: “Amplie essa discussão, problematizando-a: qual é o papel da crítica no cinema?”⁷⁶.

Nesse direcionamento, a prescrição preocupa-se com as representações e repercussões do filme a partir das críticas de cinema, buscando as reações que o filme gerou e, assim, pensando a produção cinematográfica como produto da ação humana, historicizando e problematizando a fonte. Cabe ressaltar, aqui, que, mesmo contemplando o filme como documento, existe a necessidade de uma análise do professor/historiador dominando a metodologia empregada nos estudos sobre o passado, cabendo a ele dominar também conceitos fundamentais para que possa nortear a discussão das críticas do filme com os alunos, considerando quem é o autor da crítica, em qual veículo de comunicação ela foi publicada, seu ano de publicação e os demais aspectos relevantes ao analisar, historicamente, qualquer tipo de documento; caso contrário, corre-se o risco de tratar as críticas como opiniões prontas e acabadas sobre o filme, com uma carga de verdade fruto da intencionalidade do crítico ao escrever suas considerações.

Outro ponto interessante da prescrição de *Luzes da Cidade* faz-se no comando reflexivo que mostra a preocupação em discutir a trilha sonora do filme, colocando:

Proponha um experimento: em duplas ou em grupos, os alunos poderiam selecionar uma nova trilha sonora para uma cena do filme (preferencialmente a mesma cena ou grupo de cenas para todos). Após a definição das novas trilhas, questione-os:

- » O que a cena passou a comunicar?
- » Que intenções podem emergir nestas mudanças?
- » Quais foram os novos sentidos criados?⁷⁷

Temos, aqui, um encaminhamento para discutir não apenas o *Luzes da Cidade*, mas uma problematização de um aspecto fundamental ao analisarmos o cinema como fonte histórica, a trilha sonora. Com esses questionamentos dados pela prescrição sobre a relevância da trilha sonora, abre-se caminho para discutir o impacto que a escolha de uma trilha sonora específica para uma cena é capaz de ter, ao despertar sentimentos no espectador, alterando, assim, sua percepção sobre a construção da narrativa fílmica.

⁷⁵Caixa 5 “Luz, Câmera... Educação!” – *Luzes da Cidade* - p. 2.

⁷⁶ Caixa 5 “Luz, Câmera... Educação!” – *Luzes da Cidade* - p. 2.

⁷⁷ Caixa 5 “Luz, Câmera... Educação!” – *Luzes da Cidade* - p. 2-3.

A prescrição de *Sob a Névoa da Guerra*⁷⁸, que trata, em forma de documentário, dos eventos referentes aos conflitos armados durante os governos Kennedy e Johnson, na perspectiva do ex-secretário de defesa de ambos os governos, Robert McNamara, também propõe discussões e atividades que buscam criar uma relação metodologicamente assertiva na relação passado/presente.

Como encaminhamento introdutório, apresentado no campo “orientações preliminares”, a prescrição aponta para a construção do contexto que o filme pretende trabalhar:

Como o filme faz referência a fatos ocorridos no século XX, proponha aos alunos que realizem uma pesquisa, no livro didático ou na internet, e registrem em fichas as informações factuais de alguns acontecimentos – o que, onde, quando e principais características –, tais como a Primeira Guerra Mundial, o confronto entre os Estados Unidos e o Japão durante a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria, a guerra do Vietnã e a crise dos mísseis em Cuba.⁷⁹

Essa dimensão, se vista isoladamente, pode dar a ideia de construir uma ilustração, buscando a simples identificação dos eventos propostos pelo encaminhamento na fala de McNamara. No entanto, a atividade proposta pela prescrição busca analisar o filme em sua construção de linguagem, como podemos destacar no seguinte encaminhamento:

O diretor do filme, Errol Morris, optou por mostrar a complexidade desse personagem, passando a impressão de que evitou tomar partido explicitamente – tarefa que ele teria deixado para o próprio espectador. Em razão disso, segundo Pedro Butcher, Errol Morris foi criticado por setores da esquerda de seu país por ter dado “voz a um monstro da direita, a um ‘mentiroso compulsivo e dissimulador’”.

Portanto, oriente seus alunos para que, em grupos, realizem um debate, com o intuito de investigar o polêmico Robert McNamara e discutir as questões:

1. Foi realmente um monstro, mentiroso e dissimulador, responsável pela morte de milhares de pessoas?
2. Foi uma grande liderança, preocupado com o bem-estar dos seus compatriotas, ou apenas um “técnico da guerra”? O filme tenta enfatizar este lado “tecnocrata”, dando espaço para uma espécie de mea-culpa, ainda que sutil, em torno das estratégias escolhidas para a guerra do Vietnã.⁸⁰

Mesmo trabalhando em uma lógica maniqueísta na proposição do debate, esse comando ativo apresenta, em sua expectativa de sucesso, a problematização do filme como

⁷⁸ Narra a história militar recente dos Estados Unidos, do ponto de vista de Robert S. McNamara, ex-secretário de Defesa dos governos Kennedy e Johnson. Um dos mais controvertidos políticos americanos, McNamara, que também já presidiu o Banco Mundial, tenta explicar o motivo de o século XX ter sido tão violento. Desde o bombardeio de centenas de milhares de civis em Tóquio, em 1945, passando pela crise dos mísseis em Cuba, até os efeitos da guerra do Vietnã, o filme examina a combinação de fatores políticos, sociais e psicológicos que envolvem os conflitos armados. Com uma rica seleção de imagens de arquivo e gravações confidenciais da Casa Branca, também examina as justificativas do governo americano para o uso da força militar.

2003 – Título original: *The Fog of War: Eleven Lessons from the Life of Robert S. McNamara* – Direção e Roteiro: Errol Morris; Produção: Julie Bilson Ahlberg, Errol Morris e Michael Williams.

⁷⁹ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – *Sob a Névoa da Guerra* – p. 61.

⁸⁰ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – *Sob a Névoa da Guerra* – p. 61-62.

documento, como criação intencional humana, para discutir de que forma esse filme constrói a imagem de McNamara:

Nesta atividade os alunos terão de:

- utilizar informações do filme assistido (os recursos que Morris usou para apresentar sua personagem: as falas, as questões e interpelações a McNamara, os gestos, as imagens de arquivo, à música, etc.);
- utilizar em seus argumentos fontes diversas, sejam elas fragmentos de textos, tabelas e imagens consultados em livros didáticos;
- definir e respeitar os diferentes papéis dos participantes;
- registrar adequadamente os resultados;
- utilizar os argumentos dos outros participantes para construir os seus próprios.⁸¹

Mesmo sem chegar a um veredito, configura-se expectativa de sucesso à medida que se apresentam os caminhos que o aluno deve percorrer na discussão para a construção de sua argumentação dentro do debate.

Ainda que dentro da lógica maniqueísta, na qual a pergunta central do debate é se McNamara foi um “monstro” ou uma “grande liderança”, os caminhos percorridos na expectativa de sucesso deixam a conclusão da pergunta em aberto, o que diminui a importância de respostas e enaltece os resultados de um debate mais dirigido à linguagem cinematográfica. Assim, a prescrição norteia a discussão para a construção de um olhar do filme em 2003, frente aos eventos ocorridos no período em que McNamara ocupou o posto de secretário de defesa. Essa prescrição busca uma distância entre o que o filme está representando e o passado que ele representa, e, ao mesmo tempo, um diálogo sobre essa temporalidade que se afigura, a qual, mesmo não explicitada de forma direta, aponta para uma crítica ao filme, além de procurar discutir a construção intencional e política feita pela equipe de produção.

CAPÍTULO 3 – O filme em sala de aula: autonomia e letramento midiático

Um mestrado profissional em Ensino de História carrega, em sua natureza, preocupações e inquietações que surgem da prática docente. Programas de mestrado como o ProfHistória buscam um debate franco e aberto com o professor que está, diariamente, dentro das salas de aula ensinando história às crianças, adolescentes e adultos país afora.

Essas preocupações e inquietações surgem do dia a dia do professor, dos enfrentamentos que os alunos trazem para a sala de aula, das dificuldades que surgem a partir da dinâmica escolar e da forma escolar⁸². Ao aliar essas questões a estudos acadêmicos, busca-se fazer um diálogo importante e necessário frente aos estudos na área de ensino de história, colocando para conversar a academia e a sala de aula do ensino básico de maneira direta, sem intermediários.

Frente a isso, esse terceiro Capítulo faz-se extremamente necessário. Sou, antes de tudo professor do ensino básico, e, como minhas preocupações nessa pesquisa surgiram da minha prática, faz-se necessário devolver à prática docente caminhos e possibilidades que são produto desta dissertação.

Logo, este Capítulo 3 buscará, objetivamente, discutir as formas como o cinema pode ser usado, os problemas de usos comuns do cinema e a questão da autonomia docente em sala de aula.

3.1 Autonomia da Prática Docente

A autonomia do professor em sua prática vem sendo gradativamente esvaziada. Cada vez mais políticas públicas e privadas frente à educação engessam o fazer em sala de aula com grandes manuais e planos de aula que já vêm prontos para o professor trabalhar, esmiuçando o modo como se deve atuar.

Aqui, pode-se fazer uma ponderação, já que esses materiais são apenas direcionamentos, sem nenhum tipo de obrigatoriedade ou imposição a ser seguida à risca. De fato, o professor, dentro de sua sala, tem poder de seguir ou não aquele material, no entanto,

⁸¹ Caderno de Cinema do Professor 4 “Luz, Câmera... Educação!” – Sob a Névoa da Guerra – p. 62.

⁸² A forma escolar institucionaliza, pois, via uma instituição específica e autônoma, a transmissão de conhecimentos organizado em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais, produzindo um saber-fazer próprio: uma escola graduada e organizada por classes de alunos com o mesmo nível de conhecimentos e competências, com avaliações regulares, visando à inclusão de toda população em uma sociedade dada, regida

diante de provas avaliativas, simulados, vestibulares, medidores de qualidade que seguem determinada linha de pensamento, existe, subjetivamente, uma ação autoritária – e um inegável direcionamento – para se seguir, explicitamente, o que está sendo proposto por esses manuais, livros e políticas públicas.

Freire apresenta uma questão que pode ser colocada em paralelo a esses instrumentos de homogeneização do ensino, que, invariavelmente, engessam o trabalho docente. Discutindo a formação de professores, o autor apresenta a preocupação com a especificidade:

“A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem compartilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela.” (FREIRE, 2007, p. 134)

Essa dimensão autoritária de políticas públicas no ensino ignoram essa preocupação apresentada por Freire, uma vez que acabam, como já explicitado, por homogeneizar o aprendizado, excluindo completamente contextos vividos pelos educandos. Esses anseios trazidos para dentro de sala de aula pelos alunos não podem ser excluídos, e sim incorporados pelo professor em seus planejamentos e ações educativas, caso contrário, estaremos constantemente estabelecendo uma ação autoritária na qual o professor, pretendo detentor do certo e do errado, guiará o aluno, a qual, no significado radical da palavra, coloca-o como o “sem luz” (o a-luno) em direção à luz.

Claro que a relação da prática educativa, mesmo tendo aluno e professor como fio condutor do processo, cria dinâmicas em que é o professor que tem de entender seu papel (ainda mais, no momento em que vivemos, no qual os materiais didáticos cada vez mais limitam a autonomia docente), uma vez que, invariavelmente, ele é o responsável intencional pelo fazer em sala de aula

Dentro desse contexto, Tardif (2002, p. 228) olha os professores “como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”. Ao assumir que professores são atores que detêm o controle sobre seu ofício, Tardif apresenta uma espécie de binômio ao olhar que se tem sobre a atividade docente:

[...] De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por

pelo jurídico e pela moral. Um professor ensinando as mesmas coisas, ao mesmo tempo, para a mesma classe. (SILVA, Mariza Vieira, IN: <https://www.labeurb.unicamp.br>).

exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do ministério da educação, etc.), e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.)” (TARDIF, 2002, p. 229-230)

É necessário estabelecer uma crítica aos dois modelos apontados por Tardif (2002, p. 230), em que ambas as visões esvaziam o professor dos seus saberes, tomando-o como um boneco ventríloquo, o qual “ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é brinquedo inconsciente do jogo de forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente compreender.” Com essa crítica em pauta, uma via de saída para ela é apresentada, levando em conta a subjetividade do professor – um ator que assume sua prática a partir dos significados que melhor lhe cabem, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer que nasce da sua própria prática, por meio da qual se estrutura e se orienta. Um exemplo dessa abordagem está na maneira como o professor resolve conflitos de autoridade dentro da sala de aula, o que “[...] não se pode reduzir a um saber instrumental [como resolver o conflito], mas envolve, inevitavelmente, sua própria relação pessoal com a autoridade, relação esta necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções.” (TARDIF, 2002, p. 232)

Frente a essa visão tecnicista do trabalho do professor apresentada e problematizada por Tardif, Freire evidencia um olhar baseado na ética profissional e individual do fazer docente:

“[...]Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo, estar sendo é uma condição entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. [...] Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.” (FREIRE, 2017, p. 34-35)

Dois pontos da crítica de Freire à educação tecnicista devem ser levantados aqui. O primeiro faz-se presente no caráter formador que a educação precisa tomar. Formar, aqui, não pode ser entendido como um conjunto de saberes necessários para que seja possível galgar espaços e sucessos nos mecanismos burocráticos e marcadores de qualidade educacional, mas como uma formação baseada na autonomia do aluno. Pensar um professor como um

reprodutor de saberes acadêmicos, dentro desse pensamento, é inviável, uma vez que tais saberes seriam usados para esses medidores e selecionadores (como vestibulares, ENEM, SARESP, Prova Brasil), os quais são criados por alguém e com alguma finalidade, mais uma vez homogeneizando a educação e deixando de lado a formação individual do aluno.

O outro ponto é mais interessante para começarmos a pensar no cinema e nos modos como ele é usado, nos problemas desses usos e nos caminhos que podemos seguir. Esse ponto faz-se presente quando Freire apresenta a ideia do “pensar certo”. Para Freire, “pensar certo”, nesse contexto, não está em direta oposição ao “pensar errado”, pelo contrário, para ele, o professor que, imbuído de um caráter de “verdade”, direciona o olhar do aluno numa lógica maniqueísta constitui um caminho absolutamente perigoso. Quando o autor aponta o “pensar certo”, ele está fazendo um apelo para que deixemos esses maniqueísmos de lado e pensemos com profundidade, com método.

Considerando diretamente o cinema, e já encaminhando essa discussão para o próximo tópico, utilizar o filme para construir “verdades”, valendo-se dele como janelas para o passado, é um procedimento que apresenta características maniqueístas do “verdadeiro” e do “falso”, tal como apontado por Freire. Claro que a justificativa é quase sempre a mesma: “mas a imagem mantém o aluno sempre atento e é muito mais atrativa para fixar um determinado conteúdo!”. De fato, concordo com essa afirmativa, entretanto, o problema a ser levantado é: que tipo de conhecimento é esse que se produz quando utilizamos o filme para ilustrar e simplesmente afirmar uma fala surgida em um livro didático, manual ou apostila? Seria, então, tudo válido para que alguma coisa fosse ensinada?

3.2 Tudo é Válido para Ensinar Alguma Coisa?

O uso de materiais para fins didáticos em sala de aula não é novidade. Existem aqueles materiais, como livros e apostilas, que são desenhados especificamente para o uso em sala de aula, e existem aqueles que não têm essa preocupação direta, mas são usados comumente a fim de se construir algum tipo de conhecimento específico ou auxiliar na sua construção.

Nas salas de aula de história, por exemplo, imagens são cada vez mais comuns frente às inovações tecnológicas que, com o passar do tempo, democratizam-se e atingem um número cada vez maior de estudantes. Imagens, como obras de arte, quadrinhos, fotografias, documentos oficiais digitalizados, são projetadas a fim de trabalhar determinado conhecimento.

O uso dessas alternativas tecnológicas, as quais são, em certa medida, alheias ao material “oficialmente didático”⁸³, faz parte de escolhas pessoais que o professor tem em mãos para tratar de determinado assunto.

O cinema entra nesse rol de materiais utilizados em sala de aula e que não tem uma proposta didática voltada para esse contexto na sua produção. Comumente, o cinema vem sendo utilizado em um viés que, meramente, reforça uma ideia de história pautada nesses materiais didáticos oficiais, e acaba por, simplesmente, legitimar falas já estabelecidas, ilustrando, assim, determinado segmento do passado com um filme. Logo, como aponta Sousa: “À semelhança da produção escrita, a fílmica tem sido, com muita frequência, utilizada como uma ilustração que sustenta a análise do professor, garantindo aos alunos que a fala do professor é verdadeira.” (SOUSA, 2015, p. 191)

Mocellin mostra uma preocupação frente à “veracidade” do cinema em retratar o passado, ao mencionar:

“É verdade que os cineastas têm mostrado muitas inverdades sobre o passado. É verdade também que os filmes com erros históricos (não só de datas, fatos, mas também de mentalidade) podem ser verdadeiras obras de arte. Se os encararmos como ficção, tudo bem. O que não se deve é acreditar em tudo que se nos apresenta como verdadeiro em certas megaproduções” (MOCELLIN, 2002, p. 37)

Dessa forma, filmes que fazem uso do passado não podem ser tomados por “verdade”, uma vez que, simplesmente, ilustram um passado específico no intuito de criar uma obra de arte, a qual, mesmo baseada nos famigerados “fatos reais”, é obra de ficção. Mocellin ainda apresenta um exemplo prático dessa questão:

“Após o triunfo da Revolução Russa, os comunistas utilizaram o cinema como instrumento de propaganda. Como para os dirigentes soviéticos a ‘sala de cinema deveria substituir o boteco e a igreja, devendo ser o suporte para a educação das massas’, muitos filmes foram produzidos. Alguns ótimos, outros nem tanto. Do ponto de vista histórico, em filmes como *O Encouraçado Potemkin* e *Alexandre Nevsky*, ambos de Eisenstein, muitos foram distorcidos e até alterados para se coadunarem com os objetivos políticos propostos. Era o cinema a serviço de uma causa.” (MOCELLIN, 2002, p.37)

Logo, seria válido utilizar, por exemplo, *O Encouraçado Potemkin* para retratar a situação do cidadão comum na Rússia czarista pré-revolução? Caso utilizássemos esse filme, nessa perspectiva, em sala de aula, acabaríamos por deixar de lado todo um contexto de produção do filme, que é realizado em 1925 e tem como principal finalidade a construção intencional de uma narrativa ideológica pautada no seu país, a recém-criada União Soviética.

⁸³ Entendo materiais “oficialmente didáticos” aqueles que são deliberadamente pensados para o uso em sala de aula, como livros didáticos, apostilas e cartilhas.

Podemos, ainda, apresentar outro exemplo mais recente e mais midiático. O filme *Lincoln*, de 2012, dirigido por Spielberg, que levou a estatueta da academia de cinema de Hollywood daquele ano de melhor filme, poderia ser utilizado como verdade representativa dos conflitos que acabaram por estabelecer a 13ª emenda à Constituição dos Estados Unidos, a qual abolia a escravidão? Seria justo, então, valer-se de uma representação de 2012, que ilustra tais acontecimentos ao final da guerra de secessão, sem levar em consideração que, naquele ano, o primeiro presidente negro da história dos Estados Unidos se sentava no Salão Oval?

Dentro dessa discussão, em sala de aula, é preciso “combater as mistificações (mesmo aquelas mais belas e convincentes), confrontar as diferentes discussões históricas, para, dessa maneira, ter uma visão dialética do passado” (MOCELLIN, 2002, p.38).

3.3 Letramento Midiático

A escola, cada vez mais, deixa de deter o monopólio do conhecimento. O acesso à informação aumenta de maneira galopante, existindo vários outros caminhos para que determinado conhecimento seja construído.

Frequentemente, a escola tem se colocado em confronto com esses novos meios de comunicação que educam e instruem, criando uma espécie de rivalidade que tem como objetivo medir forças sobre quem tem mais legitimidade nessa função.

Dentro desse jogo de forças, é possível repensar o olhar com que a escola trata essas novas mídias e como elas influenciam, criam e recriam percepções de mundo nos alunos e naqueles que já não estão mais dentro da escola. Mocellin (2002, p. 34) discute, dentro dessa circunstância, o conceito de “letramento midiático”, em que “a educação para as mídias requer, necessariamente, a análise das relações entre os meios de comunicação, a cultura popular e o controle social por meio da manipulação ideológica”.

Podemos ainda aprofundar o entendimento desse letramento midiático, uma vez que se parte do princípio de que essa educação para as mídias tem como conceito-chave “filtros ou domínios que o cidadão letrado deve ter para não ser simples consumidor passivo das mensagens dos meios de comunicação” (MOCELLIN, 2002, p. 35).

Aliado a isso, Mocellin observa:

Tudo que acessamos pelos meios de comunicação são construções – produtos criados cuidadosamente com um propósito, a partir de uma perspectiva particular, usando formas e técnicas específicas. O letramento midiático trabalha com a

desconstrução destes produtos, ou seja, destrincha-os para mostrar como são feitos, explorando as decisões e fatores que o influenciam. (MOCELIN, 2002, p. 35)

Pode-se então apontar essas mídias como produto de ação humana, a qual, como toda ação humana, é deliberada por ação direta e influenciada pelo meio em que o ser humano está imerso e por sua subjetividade frente ao modo como se enxerga a temática que determinado meio de comunicação pretende tratar.

Williams discute, de forma mais incisiva, como os meios de comunicação (o cinema, inclusive) são vistos, problematizando esse olhar:

Primeiramente, os meios de comunicação, reduzidos em seu *status* de meios de produção social, são vistos apenas como “informação” e “mensagem” entre pessoas, as quais, de modo geral ou nos termos de um ato de produção mais específico, são abstraídas do processo de comunicação como “transmissores” ou “receptores” não problemáticos. (WILLIAMS, 1980, p. 70)

Enquanto Mocellin apresenta características da função desse letramento midiático como depurador das forças e intencionalidades nos meios de comunicação, Williams mostra como esses meios comunicativos são comumente vistos. Logo, Williams aponta para uma simplificação do que é comunicado de alguma forma, buscando entender a simples “mensagem” transmitida “sem problematizar”. Tomo aqui essa falta de problematização como o uso simples e ilustrativo, a boa e velha “moral da história”, sem realizar uma pergunta-chave para problematizar a questão: a serviço de quem a “mensagem” está construída?

Logo, Mocellin segue apontando para o modo como esses meios de comunicação são construtores de realidade, buscando dar um debate mais elucidativo ao problema da análise de mensagem rasa apontada por Williams:

Os meios de comunicação são responsáveis pela maior parte das observações e experiências sobre as quais nos apoiamos para construir nosso entendimento pessoal de mundo e seu funcionamento. Muito da nossa visão de realidade é baseada em mensagens dos meios de comunicação, que por sua vez foram construídas e são imbuídas de representação e conclusões preconcebidas. Os meios de comunicação moldam nosso sentido de realidade. (MOCELIN, 2009, p.35)

O cinema, entendido dentro desse rol de mídias, aparece de modo significativo entre esses “moldadores de realidade”. Preocupado com uma educação para as mídias, Mocellin ressalta a necessidade de se observar os usos do cinema não apenas como recurso didático, mas como protagonista dentro da prática educacional:

“Longe de tratar o cinema apenas como mais um recurso didático-pedagógico, entretanto, a escola precisa assimilar a ideia de que a educação e o cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas por alunos e professores e as relações construídas entre espectadores e filmes. Nesse sentido, o professor de história de certa forma “concorre” com aquilo que o aluno aprende no cinema e em outras formas de mídias – inclusive TV e internet – que constituem um poderoso meio de influência.”.(MOCELIN, 2009, p.11)

Com essa preocupação apresentada por Mocellin, o cinema, na dimensão da sua apropriação escolar, torna-se ponto-chave para os estudos sobre sua relação com a escola. Em projetos como o “Luz, Câmera... Educação!”, a escola busca encontrar no cinema não mais um concorrente, mas discipliná-lo dentro de uma construção de um saber específico, o qual, nas aulas de história, está relacionado à construção de um saber histórico em seus mais variados aspectos e dimensões propositivos.

Essa dimensão do cinema como construtor de um conhecimento alheio à escola é um dos aspectos de uma descentralização da escola como principal agente disseminador de conhecimento. Logo,

“A preocupação com o letramento midiático (*media education*), ou, mais recentemente, a preocupação com o letramento midiático (*media literacy*) passou a fazer parte das discussões de educadores dos países desenvolvidos e a incitar a criação de novas políticas públicas de educação em vários desses países.” (MOCELIN, p. 33)

Olhar o cinema em diálogo com essa preocupação que extrapola fronteiras nacionais é cultivar um questionamento latente frente à problematização das mídias dentro da escola. Cabe pensar dentro da lógica de Adorno e Horkheimer ao cunharem o conceito de indústria cultural⁸⁴, em que a padronização dos “bens” culturais cria um mundo no qual as pessoas consomem as mesmas coisas, dividem as mesmas aspirações, constroem as mesmas ideias, e, por consequência, assistem aos mesmos filmes.

3.4 Filme e o Ensino da História: um Apelo ao Método

O filme nas aulas de história pode apresentar três características para as quais o professor deve estar minimamente atento no que diz respeito a suas temporalidades.

Existem aqueles filmes que foram criados em um dado momento no passado e que não têm a preocupação em retratar o passado, mas sim o seu presente; nesse caso, olhar como o filme retrata o seu tempo é alicerce central do debate/atividade propostos.

Outro tipo de filme é aquele produzido em um passado específico e que tem a preocupação de representar um passado ainda mais distante do que o de seu tempo. Tem-se um exemplo mais direto no clássico *Matar ou Morrer*, filme de 1952, que tem como temática

⁸⁴ Indústria Cultural: Fator primordial da construção da consciência coletiva nas sociedades massificadas, os produtos culturais se tornam exclusivamente dependentes do mercado, em que os produtos oferecidos criam uma satisfação provisória de agrados nos indivíduos, impondo monopólios e tornando-os acrícos. HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W., A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. IN: Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

central a expansão para o oeste dos EUA, retratando, assim, um evento que teria, no momento de sua produção, um século de idade. Nesse caso, olhar como 1952 retrata os anos que compõem a metade do século XIX nos EUA não é algo que possa ser perdido de vista, sendo necessário um diálogo direto entre o tempo da produção, o evento o qual retrata e as formas como está retratado.

Por último, e talvez o mais comum nas aulas de história, são os filmes produzidos no presente, ou em um passado recente, que buscam retratar diretamente um passado. *Selma: Uma Luta pela Igualdade*, filme de 2014, é um exemplo. O filme retrata a marcha de Selma e Montgomery, no estado do Alabama, organizada pelo movimento dos direitos civis em 1964 (liderado por Martin Luther King Jr.), pelo direito ao voto do negro nos EUA. Nesse exemplo, a temporalidade também deve ser ponto central, uma vez que as preocupações presentes são, invariavelmente, pontos ativos na construção desse evento icônico.

Napolitano (2009, p. 24) apresenta três pontos centrais que acabam por sintetizar as preocupações que professores de história precisam ter ao utilizar os filmes em qualquer um dos exemplos apresentado aqui; são elas: “Perceber como as pessoas do passado são representadas; perceber diferentes visões da história; desenvolver noções de pesquisa histórica valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes”.

Com essas preocupações em mente, evita-se o famigerado anacronismo ao utilizar os filmes em sala de aula. Ao se utilizar esses filmes como “reforçadores” de conteúdos já estabelecidos, como legitimadores da fala do professor sobre determinado assunto, acaba-se criando uma percepção de verdade daquilo que está retratado nas telas.

Dentro dessa preocupação, podemos, aqui, considerar Ferro para entendermos essa natureza intencional e sentimental do cinema. O autor em referência problematiza o cinema como documento histórico, carregado de ação intencional humana (consciente ou inconsciente), como apresentado a seguir:

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens, onde privilégios e trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados, os lucros da glória e os do dinheiro são aqui regulamentados com a precisão que seguem os ritos de uma carta feudal: guerra ou guerrilha entre atores, diretores, técnicos, produtores, que é mais cruel à media que, sob o estandarte da Arte, da Liberdade, e na promiscuidade de uma aventura comum, não existe empreendimento industrial, militar, político ou religioso que conheça diferença tão intolerável entre o brilho e a fortuna de uns e a obscura miséria dos outros artesãos da obra. (FERRO, 1976, p. 17)

Relacionando essa percepção aqui discutida sobre cinema com a educação, Napolitano (NAPOLITANO, 2009, p. 14) apresenta uma discussão pertinente, em que enquadra o cinema

para além do mundo da comunicação, situando-o também como parte integrante de uma indústria cultural. Desse modo, “O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares.”.

Almeida (2001, p. 29) vai além dessa dimensão do cinema na educação proposta por Napolitano, quando argumenta que o cinema “traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental: participante ativa de uma cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados [...]”

Assim, pensar o cinema em sua dimensão humana é, invariavelmente, romper com o conhecimento historicamente estruturado, engessado e moldado na repetição daquilo que já é. Pensar o cinema nessa chave aqui discutida é pensar o ser humano em sua ação direta, transformadora e participante da realidade de seu tempo, e não apenas o filme como uma simples reprodução, mas como aquilo que também está dentro da história da humanidade, não simples coadjuvante repetidor do que já está dado.

Dentro disso, o professor tem papel fundamental. Materiais didáticos e manuais tratam, de forma mecânica, como receituário de uma espécie de poção educativa, os conteúdos que devem ser produzidos em sala de aula. Cabe então ao professor pensar que papel irá assumir, o daquele que simplesmente reproduz esses materiais ou o daquele que terá controle sobre o seu fazer profissional. Claro que as múltiplas redes de ensino têm suas próprias regras, pressões e organizações frente aos materiais institucionais e currículos, mas o apelo à autonomia docente deve ser central!

É fundamental, mais que receitar, discutir método e teoria sobre cinema. Mais que dar material de apoio, é central pensar ações em que professores, todos, com sua autonomia, nos mais variados campos do conhecimento, discutam o cinema como recurso didático. Deve ser ponto focal, mais que ler e reproduzir livros didáticos, pensar suas limitações e os modos como usamos as mídias em sala de aula em uma perspectiva ampla.

CONCLUSÃO

Cinema e ensino, uma combinação que, como discutido neste trabalho, cria uma ligação direta e importante entre a escola e a sociedade. Filmes fazem parte de um imaginário social, formando opiniões e filtros de visão sobre a realidade e, conseqüentemente, sobre o passado.

Logo, pensar cinema e ensino faz com que a escola se conecte com essa sociedade para a qual ela pretende, no discurso, preparar os alunos. Esta dissertação buscou contemplar toda essa dimensionalidade apresentada em um recorte bem específico, os encaminhamentos de atividades utilizando-se de filmes para as aulas de história do material didático “Luz, Câmera... Educação!”. Mesmo sendo um estudo dirigido e centrado nesse recorte coeso, essa discussão toma proporções maiores, as quais serviram para mais do que simplesmente pensar o objeto, por meio dele analisar toda uma prática sobre os usos do cinema em sala de aula.

Pensado em uma perspectiva metodológica, buscou-se discutir formas e caminhos. Com um recorte, essa discussão tornou-se abrangente nos usos, passível de ser aplicada em qualquer circunstância e em qualquer característica da prática docente no ensino de história, cabendo em qualquer assunto ou viés que possa vir a ser utilizado no dia a dia escolar.

O cinema como simples “ilustração”, percebido como uma janelinha para o passado a qual abrimos para espiar, fundamenta a principal problemática e crítica do que foi discutido. Construir uma narrativa ilustrativa sobre um filme específico é eficaz para reforçar aspectos do que se pretende ensinar, mas deixa de lado uma pergunta central na chave da problematização: Torna-se válido discutir o filme pontualmente, reforçando a ideia de “janela para o passado”?

Usando um filme como ilustração, faz-se com que um conteúdo específico seja aprendido, no entanto, cria-se uma ideia de que esse filme, bem como todos os outros, possam ser entendidos nessa chave, sem levar em conta toda uma característica intencional e humana na criação do filme que, invariavelmente, transmuta-se nas narrativas projetadas na tela.

Logo, o conceito de “letramento midiático” aparece como fio condutor da discussão aqui proposta. Considerar o cinema em sala de aula como possibilidade de discutir suas formas e intencionalidades permite contemplar o conteúdo proposto e trabalhar com as estruturas que permeiam, cotidianamente, as pessoas.

Assim, colocar, frente a frente, o filme como ilustração e sua alternativa pautada nesse letramento midiático serviu como filtro para as discussões sobre como os filmes são

construídos em sua natureza intencional e como seu uso ilustrativo gera problemas que essa “educação para as mídias” apresenta, no sentido de discutir o cinema em sua produção e repercussão.

Essa lógica, sempre voltada para a proposição de achar saídas para os problemas enfrentados nas aulas de história, vem como característica do ProfHistória, um mestrado profissional que tem como diretriz justamente inquietações e desafios enfrentados pelos mestrandos do programa, em uma aliança entre o saber acadêmico e aquele nascido e desenvolvido dentro da prática escolar.

Portanto, o olhar que o trabalho tem sobre as prescrições do “Luz, Câmera... Educação!”, as quais propõem atividades utilizando filmes na construção de um saber sobre o passado, vale-se desse alicerce de colocar em confronto o filme visto como ilustração e a sua condição característica, em que a problematização dos aspectos técnicos e narrativos devam ser debatidos para se entender a dimensão total da produção cinematográfica.

Receitas prontas sobre o trabalho docente em sala de aula, como debatido, limitam o trabalho do professor, limitando, em consequência, sua autonomia em sala de aula. O professor, por sua formação, domina sua prática e seu método; restringir a atuação do professor a materiais didáticos e considerá-lo um simples reproduzidor de conteúdos já estabelecidos configura uma alienação em sua prática, uma vez que entrega um trabalho particionado para ser trabalhado, tirando de sua posse todas as etapas do processo de educação.

Essa dimensão não é um apelo para a exclusão de materiais didáticos, mas para chamar o professor ao debate sobre sua prática, além de um alerta sobre como materiais didáticos receitam, intencionalmente, pensando no professor como um simples repetidor. Desse modo, o proposto aqui é que os materiais didáticos articulem muito mais método, dialogando diretamente com o professor em sua autonomia docente no fazer em sala de aula.

Para finalizar, todo trabalho acadêmico apresenta limitações oriundas das próprias escolhas feitas pelo professor/pesquisador. Penso que é necessário destacar as limitações deste trabalho no intuito de despertar incômodos que, eventualmente, levem o leitor a achar possíveis caminhos para suas pesquisas, estejam elas em andamento, e que a leitura desta dissertação faça parte de um levantamento bibliográfico sobre o assunto, estejam às pesquisas ainda em estágio de delimitação do tema e do objeto e, ainda, que a leitura deste trabalho tenha sido feita para buscar referências e respostas nesses aspectos, ou, simplesmente, que haja uma leitura despreziosa que possa levar a novos caminhos de trabalho para o leitor.

A proposta central do trabalho é analisar atividades que se valem de filmes para construir conhecimento sobre o passado, em especial o “Luz, Câmera... Educação!”. Isso dá um diagnóstico de como os filmes são tratados pelo material, em suas narrativas, problematizando, assim, os usos dos filmes na prática docente. Um dos caminhos que se pode percorrer no futuro é buscar relatos de professores que tomaram contato com esse material, tendo em vista que foi uma proposta em escala estadual, e pensar suas práticas com cinema, bem como os modos como se apropriaram das atividades prescritivas e dos artigos e entrevistas presentes no texto.

Outro caminho é analisar de que modo os atores que pensaram e realizaram esse material entendem o cinema e de que forma as relações entre a Secretaria Estadual de Educação, responsável pela FDE (editora do material) e os autores das atividades se conjugaram na proposta central do projeto, além de se debruçar sobre os estudos da materialidade dos materiais em referência, pensando em sua característica de coleção, em uma análise editorial.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. **A construção de uma Didática da História:** algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. São Paulo: *História*, 2003, vol.22, no.1, p.183-193.
- ALENCAR, Sylvia Elizabeth de Paula. **O uso do cinema na sala de aula:** uma aprendizagem dialógica da disciplina história. Fortaleza: Mestrado em educação Instituição de Ensino, UFC, 2007.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural.** Campinas: Ed. Unicamp, 2011.
- BLOCH, Marc L. B., **Apologia da história ou O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Conhecimento da história e da educação: o cinema como fonte alternativa.** Piracicaba. Revista Comunicações – Revista do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, ano 10, nº 2, Dez/2003, p. 183-193.
- FDE. Cultura é Currículo, 2008. Disponível em:
<<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- FERNANDES, Sandro Luis. **Filmes em sala de aula - Realidade e Ficção:** uma análise do uso do cinema pelos professores de história. Curitiba: Mestrado em educação Instituição de Ensino: UFP, 2007
- FELINTO, Erick. **Cinema e Tecnologias Digitais.** In: MASCARELLO, Fernando. História do Cinema Mundial. Campinas: Papirus, 2006, p.413-428.
- FINKELSTEIN, Norman G. **A indústria do Holocausto**, 3º. Ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 55ª edição 2017.
- LINHARES, Ronaldo Nunes. ÁVILA, Éverton Gonçalves. **Cinema e educação para além do conteúdo.** Sergipe: Revista Tempos e Espaços em Educação, 2017.
- MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal. **O cinema na “fala de aula” do professor de história.** Juiz de Fora: Mestrado em educação instituição de ensino: UFJF, 2006.
- MOCELLIN, Renato. **História e Cinema: educação para as mídias.** São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- MOCELLIN, Renato. **O Cinema e o Ensino da História.** Curitiba: Editora Nova Didática, 2002.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário:** ensaio de antropologia. Lisboa: Moraes Editores, 1970.

- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- NAPOLITANO, Marcos. “**Fontes audiovisuais: a história depois do papel**”. In: PINSKY, Carla (org). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. **Caderno de cinema do professor – Dois: “Luz, Câmera... Educação!”**, São Paulo: FDE, 2009.
- NÓVOA, Jorge. **Apologia da relação cinema-história**. IN: Cinema e História: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.
- OLIVEIRA, Luciane Moreira. Cinema e educação: o Serviço de Cinema Educativo em Campinas-SP, nos anos 50. 2000.140f. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PORTIER, Leda Virginia Belarmino Campelo. **História para “ver” e entender o passado: cinema e livro didático no espaço escolar (2000 – 2008)**. Natal: mestrado em história instituição de ensino: UFRN, 2014.
- RAMOS, Alcides. **Canibalismo dos fracos: cinema e história do Brasil**. Bauru: Edusc, 2002
- ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- SALIBA, Elias Tomé. **Experiências e Representações Sociais: Reflexões sobre o uso e o consumo das imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- SILVA, Ana Cristina V. **Uma videoteca para a educação: o projeto Ceduc-vídeo: a videoteca pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997**. São Paulo: FEUSP, 2009.
- SILVA, Marcos Antônio. **Cinema e ensino de história**. Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Leopoldo, 2007.
- SOUSA, Éder Cristiano de. **O Uso do Cinema no Ensino de História: Propostas Recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica**. Palmas: Revista do Curso de História de Araguaína, [S.l.], v. 4, abr. 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 1980.
- WILLIAMS, Raymond. **Televisão: tecnologia e forma cultural**. São Paulo: Boitempo: 2016,

ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro – Caderno de Cinema do Professor “Luz, Câmera... Educação!” – *Arquitetura da Destruição.*

Arquitetura da Destruição

(Ungergangens Arkiektur)



Gênero: Documentário
Duração: 121 minutos
Lançamento: 1989
Produção: Alemanha
Narração: Bruno Ganz
Classificação etária: 14 anos

Ficha técnica
Direção, produção, roteiro, edição e trilha sonora: Peter Cohen
Fotografia: Mikael Cohen, Gerhard Fromm, Peter Ostlund
Trilha sonora: Hector Berlioz

O filme

Arquitetura da Destruição está consagrado internacionalmente como um dos melhores estudos já feitos sobre o nazismo no cinema. O filme de Peter Cohen lembra que chamar a Hitler de artista mediocre não elimina os estragos provocados por sua estratégia de conquista universal. O veio artístico do arquiteto da destruição tinha grandes pretensões e queria dar uma dimensão absoluta à sua megalomania. Hitler queria ser o senhor do universo, sem descuidar de nenhum detalhe da coreografia que levava as massas à histeria coletiva a cada demonstração.

O nazismo tinha como um dos seus princípios fundamentais a missão de embelezar o mundo. Nem que, para tanto, destruísse todo o mundo.

Curiosidades

Vale ressaltar que Adolf Hitler era, ele mesmo, um apreciador das possibilidades do cinema. Tanto que contratou a cineasta alemã Leni Riefenstahl para realizar filmes de propaganda sobre o III Reich. Leni acabou realizando, entre outros, um dos maiores clássicos do documentário mundial, *O Triunfo*

Luz, Câmera... Educação!

23

da Vontade (1935), onde mostrava convenção anual do partido nazista em Nurembergue, em 1934. Execrável do ponto de vista ideológico e humanitário, o cinema de Leni acabou por se tornar admirável do ponto de vista estético.

Algumas possibilidades de trabalho com o filme *Arquitetura da Destruição*

- **Áreas curriculares:** Ciências Humanas e Linguagens e Códigos
- **Sugestão de disciplinas:** História e Arte
- **Temas:** Ética e Pluralidade Cultural (Regimes totalitários – o nazismo, Segunda Guerra Mundial¹, Respeito mútuo, Justiça, Percepção da produção artística como forma de expressão)

Orientações preliminares

Arquitetura da Destruição é um documentário com cerca de duas horas de duração, por isso sugere-se o recorte de momentos considerados de merecido destaque. Aqui se indica o trecho² do filme que fala da “arte degenerada” (aos 12 minutos) e de um dos trechos em que são mostradas as obras das “Grandes Exposições de Arte Alemã” (por exemplo, a de 1938, capítulo 5, aos 44 minutos).

Atividades

Como sensibilização, exiba a apresentação de Leon Cakoff (extras do DVD), chamando atenção para várias questões, entre as quais o tempo de pesquisa

¹ Levando-se em conta a estrutura da Proposta Curricular de História, considera-se que a atividade ora sugerida é aconselhada para a 3ª série do Ensino Médio, já que no dois primeiros bimestres há a proposição do trabalho com os conteúdos aqui apontados, temas que permitem o desenvolvimento de habilidades como selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de diferentes formas.

² A despeito da opção pelo recorte do filme, é importante que, dentro das possibilidades, os alunos tenham acesso à obra completa.

(sete anos) que o diretor Peter Cohen usou para embasar o documentário. Outra questão importante é a visão cruel e distorcida do uso da destruição para a construção de outra sociedade.

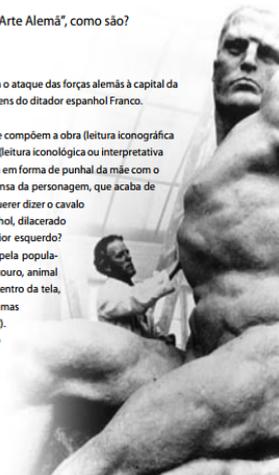
Dando início à seqüência didática propriamente dita, apresente aos alunos uma reprodução da tela *Guernica*³. Faça com eles a “leitura” e a interpretação da obra⁴.

A seguir, exiba os trechos sugeridos do filme, solicitando aos alunos que fiquem atentos à comparação entre as duas visões de mundo representadas por ambas as correntes artísticas. É fundamental que sejam lançadas questões aos alunos:

- Como são as obras ditas degeneradas?
- Qual foi a relação feita pelos nazistas entre esta corrente artística e a sociedade em que viviam?
- E as obras da “Grande Exposição de Arte Alemã”, como são?

³ Tela cubista de Pablo Picasso (1937), que retrata o ataque das forças alemãs à capital da região basca que dá nome ao quadro, sob as ordens do ditador espanhol Franco.

⁴ Após levantamento coletivo dos elementos que compõem a obra (leitura iconográfica ou formal da obra), trabalhe com questões como (leitura iconológica ou interpretativa da obra): Qual poderia ser o significado da língua em forma de punhal da mãe com o filho morto no colo? (seria uma alusão à dor intensa da personagem, que acaba de perder seu bem mais precioso). O que poderia querer dizer o cavalo no centro da obra? (representaria o povo espanhol, dilacerado em sua luta). O que faz o touro no canto superior esquerdo? (representaria a brutalidade da situação vivida pela população espanhola de Guernica, representada pelo touro, animal tão caro ao povo da Espanha). E a lâmpada no centro da tela, o que quer dizer? (seria a luz Divina onisciente, mas que permite ao Homem exercer seu livre arbítrio?). E por último, a singela flor presente na pintura, o que faz ali? (representaria a esperança que sempre resiste?).



- Qual foi a relação estabelecida pelo nazismo entre esta corrente com a sociedade que desejavam alcançar (ordem, limpeza e perfeição)?

É propício que você, professor, elabore outras questões que julgue necessárias.

À medida que os alunos forem dando as respostas, anote-as na lousa, pedindo a todos que as escrevam em seus cadernos.

Solicite que os alunos exponham suas impressões respondendo à questão: Quais são as diferenças entre *Guernica* e as obras da "Grande Exposição"?⁵

Solicite aos alunos que leiam em seu livro didático⁶ o texto sobre o período entreguerras e converse com eles, relatando alguns dos fatores que levaram à Segunda Guerra Mundial, sobre seu desenvolvimento e sobre o Holocausto⁷.

⁵ Faça-os perceber que são obras totalmente diferentes, pois enquanto a tela de Picasso pretende expor a morte, a destruição e a dor causada pelos nazistas em seu país (a Espanha), as criações presentes nos Salões buscam formar o imaginário do povo alemão pautado na superioridade da raça ariana, nestas obras representada pela beleza e perfeição, em uma clara contraposição à sociedade "impura", representada por ciganos, portadores de necessidades especiais, judeus, homossexuais e outros.

⁶ Mas lembre-se de trabalhar de forma a ativar as estratégias de leitura que se aplicam quando se lê (antecipação, inferência, seleção, checagem e decodificação), pedindo que falem o que já sabem sobre este fato antes da leitura, indicando que busquem no texto elementos externos a ele que os ajudem a entendê-lo melhor (títulos, subtítulos, fotos, mapas, gráficos, legendas, etc.), solicitando que relacionem o que estiverem lendo com o que já viram nos trechos do filme, na tela de Picasso, em outras leituras e no que já foi discutido e apresentado por você.

⁷ As imposições presentes no Tratado de Versalhes, a situação vivida pela Alemanha no período entreguerras, o papel de Hitler nesse contexto, a responsabilização dos judeus pela crise alemã.

Peça que falem sobre suas impressões, corrija colocações equivocadas, explique pontos que considere importantes e que não tenham sido mencionados pelos alunos. Em seguida, solicite aos alunos que produzam um texto onde exponham sua opinião sobre a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, o papel da arte alemã do período e de obras como a de Picasso nesse contexto.

Como último momento, compare o conhecimento que os alunos tinham no início e o que foi ampliado, ressaltando principalmente a Segunda Guerra Mundial e suas consequências e a importância da Arte nesse contexto.



ANEXO 2 – Tabulação das prescrições por grupo.

O passado nos filmes como ilustração: anacrônicas prescrições	O filme análogo ao passado: insatisfatórias na relação com o passado prescrições	O filme e o passado em sintonia: prescrições satisfatórias na relação passado/presente
<i>Inocência</i>	<i>Frankenstein</i>	<i>Sob a Névoa da Guerra</i>
<i>Vida de Menina</i>	<i>Luzes da Cidade</i>	<i>Matar ou Morrer</i>
<i>O Menino do Pijama Listrado</i>	<i>Uma Noite em 67</i>	<i>Cantando na Chuva</i>
<i>Honeydripper, do Blues ao Rock</i>	<i>Arquitetura da Destruição</i>	
<i>Trem da Vida</i>	<i>Ladrões de Bicicleta</i>	
<i>Quanto Mais Quente Melhor</i>	<i>O Banheiro do Papa</i>	
<i>Cinema, Aspirinas e Urubus</i>	<i>Fahrenheit 451</i>	
<i>Oliver Twist</i>	<i>Diários de Motocicleta</i>	
<i>A General</i>	<i>O Último Dançarino de Mao</i>	
<i>Sobras de Goya</i>	<i>Os Pássaros</i>	
<i>Criação</i>	<i>A Invenção de Hugo Cabret</i>	
<i>O Enigma da Pirâmide</i>		
<i>Moça do Brinco de Pérola</i>		
<i>A montanha dos Sete Abutres</i>		
<i>12 Homens e Uma Sentença</i>		
<i>A Rosa Púrpura do Cairo</i>		
<i>Nas Montanhas dos Gorilas</i>		
<i>Balzac e a Costureira Chinesa</i>		
<i>Terra de Ninguém</i>		
<i>A Culpa é do Fidel</i>		